



Proyecto Educación para la Niñez y Juventud Evaluación de Lectura Inicial en El Salvador: Informe Final

10 diciembre de 2018

Agreement #: 519-A-13-0000-1

Att: Jorge Arévalo, COP Proyecto Educación para la Niñez y Juventud

E-mail: jorge.arevalo@fedisal.org.sv

Calle el Boqueron and Avenida Manuel Gallardo, Santa Tecla, La Libertad
El Salvador

Escrito por:

Vanessa Castro, Jessica Mejia, Chris Cummiskey, Jennifer Pressley, Kellie Betts, and Amber Gove

En nombre de:

RTI International

P.O. Box 12194

Research Triangle Park, NC

27709-2194

Estado Unidos de América

<http://www.rti.org/>

Este documento fue elaborado para revisión del Proyecto Educación para la Niñez y Juventud, y la Misión en El Salvador de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (USAID/El Salvador).

Tabla de Contenido

| Sección | Página |
|--|-----------|
| LISTA DE ACRÓNIMOS | V |
| INFORMACIÓN GENERAL | 1 |
| 1. RESUMEN EJECUTIVO | 1 |
| 2. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2.1 Contexto | 6 |
| 2.2 PESS: Objetivos y cobertura | 8 |
| 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO | 9 |
| 3.1 Descripción general de la evaluación | 9 |
| 3.1.1 Las principales preguntas de investigación a las que da respuesta esta evaluación son las siguientes:..... | 9 |
| 3.1.2 Las preguntas de investigación secundarias que se realizaron son: | 9 |
| 3.2 Descripción general de los instrumentos | 9 |
| 3.2.1 EGRA | 9 |
| 3.2.2 Entrevista al estudiante..... | 11 |
| 3.2.3 Entrevista al docente y encuesta de conocimiento de docente..... | 11 |
| 3.2.4 Entrevista al director | 12 |
| 3.2.5 Observación de una clase de lenguaje..... | 12 |
| 3.3 Capacitación de los entrevistadores y actividades piloto | 12 |
| 3.4 Recolección de datos..... | 13 |
| 4. ANÁLISIS | 15 |
| 4.1 EGRA | 15 |
| 4.1.1 Sonido de las letras y lectura palabras sin sentido..... | 18 |
| 4.1.2 Palabras sin sentido o palabras inventadas | 19 |
| 4.1.3 Palabras comunes | 22 |
| 4.1.4 Fluidez lectora..... | 22 |
| 4.1.5 Errores recurrentes | 30 |
| 4.1.6 Comprensión lectora | 30 |
| 4.1.7 Comprensión oral..... | 33 |
| 4.2 Factores que influyen en los resultados de EGRA | 34 |
| 4.2.1 Factores de los estudiantes | 34 |
| 4.2.2 Factores de los docentes..... | 35 |
| 4.2.3 Factores de la escuela..... | 51 |
| 4.2.4 Apoyo de la familia..... | 52 |
| 4.2.5 Otros factores..... | 53 |
| 4.2.6 La seguridad de las municipalidades..... | 56 |
| 4.2.7 Los niños-as con capacidades diferentes..... | 56 |
| 5. CONCLUSIONES | 58 |
| 5.1 Resultados EGRA | 58 |
| 5.2 Prácticas docentes..... | 59 |
| 6. RECOMENDACIONES | 61 |
| BIBLIOGRAFÍA | 64 |
| ANEXO A. EL SALVADOR: EVALUACIÓN DE LECTURA INICIAL (EGRA) | 67 |
| ANEXO B. CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE | 73 |
| ANEXO C. CUESTIONARIO DEL DOCENTE | 82 |
| ANEXO D. CONOCIMIENTO DEL MAESTRO | 92 |
| ANEXO E. CUESTIONARIO DEL DIRECTOR | 99 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO F. OBSERVACIÓN DE CLASE DE LENGUAJE | 105 |
| ANEXO G. RESULTADOS DE LA MEDICIÓN DE PRECISIÓN DEL ENTREVISTADOR | 109 |
| ANEXO H. RESULTADOS DE CONFIABILIDAD ENTRE ENTREVISTADORES EN CAMPO | 111 |
| ANEXO I. METODOLOGÍA DE MUESTREO, PESOS MUESTRALES Y ESTIMACIONES DE PRECISIÓN | 112 |
| ANEXO J. ÍNDICE DE PROXY PARA EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO | 118 |
| ANEXO K. DERIVACIÓN DE LA EXPECTATIVA APROPIADA DEL DOCENTE SOBRE LA HABILIDAD DEL ESTUDIANTE | 120 |
| ANEXO L. ESTÁNDARES ESTABLECIDOS POR IDEL | 125 |
| ANEXO M. REPORT HIGHLIGHTS IN ENGLISH | 126 |

Lista de Cuadros

| | |
|--|----|
| Cuadro 1. Ficha general de la consultoría | 1 |
| Cuadro 2. Habilidades medidas en las secciones de EGRA utilizadas en El Salvador | 10 |
| Cuadro 3. Recuento final de evaluaciones, observaciones y entrevistas recopiladas para el estudio sobre de Lectura Temprana de El Salvador, 2018 | 14 |
| Cuadro 4. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por sexo y grado | 16 |
| Cuadro 5. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por ubicación (rural/urbano) de la escuela | 17 |
| Cuadro 6. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por grado | 18 |
| Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes por nivel de riesgo, de acuerdo con estándares IDEL, por grado y sexo | 23 |
| Cuadro 8. Ausentismo estudiantil..... | 35 |
| Cuadro 9. Formación de los docentes | 36 |
| Cuadro 10. Capacitación sobre cómo enseñar lectura | 37 |
| Cuadro 11. Actividades más útiles para mejorar el desempeño del docente | 37 |
| Cuadro 12. Dificultades con los textos escolares..... | 38 |
| Cuadro 13. Acceso de materiales de lectura | 39 |
| Cuadro 14. Interacciones entre docente y estudiante..... | 40 |
| Cuadro 15. Docente llamando a estudiantes a participar | 40 |
| Cuadro 16. Docentes dando respuesta a los estudiantes | 41 |
| Cuadro 17. Apoyo para los estudiantes | 41 |
| Cuadro 18. Instrucción diferenciada..... | 42 |
| Cuadro 19. Como evalúa los estudiantes | 43 |
| Cuadro 20. Prácticas de evaluación observados p 44 | 44 |
| Cuadro 21. Importancia de enseñar letras y sonidos..... | 45 |
| Cuadro 22. Papel del docente | 45 |
| Cuadro 23. Leyendo palabras sueltas..... | 46 |
| Cuadro 24. Como enseñar vocabulario..... | 46 |
| Cuadro 25. Prácticas de enseñar vocabulario | 47 |
| Cuadro 26. Prácticas de leer | 47 |
| Cuadro 27. Prácticas de comprensión | 48 |
| Cuadro 28. Prácticas de escritura | 49 |
| Cuadro 29. Expectativas sobre los estudiantes de los docentes..... | 50 |
| Cuadro 30. Número de secciones por grado | 51 |
| Cuadro 31. Tareas de lenguaje asignadas por el docente | 52 |
| Cuadro 32. Participación de padres/familias en el aprendizaje de los estudiantes en el hogar..... | 52 |
| Cuadro 33. Promedios de EGRA por estatus socioeconómico y multigrado..... | 55 |
| Cuadro 34. Dificultades del estudiante..... | 57 |
| Cuadro 35. Dificultades de estudiantes con algún tipo de discapacidad en fluidez lectora..... | 57 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro G-1. Resultados de la Medición de la Precisión del Entrevistador: Promedios porcentuales y rangos de acuerdo por sección de EGRA | 109 |
| Cuadro H-1. Confiabilidad entre entrevistadores: Porcentajes promedio y rangos de puntuación de los ítems de secciones de EGRA entre pares de entrevistadores. n=104 evaluaciones en pares | 111 |
| Cuadro I-1. Escuelas excluidas del marco de la lista antes del muestreo | 112 |
| Cuadro I-2. Conteos de población de las escuelas por PESS/no PESS | 113 |
| Cuadro I-3. Metodología de muestra para la evaluación de El Salvador 2018: Muestra estratificada de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes..... | 114 |
| Cuadro I-4. Recuentos de muestra final de las evaluaciones, entrevistas y evaluaciones recopiladas para la encuesta de Lectura Temprana de El Salvador 2018 | 115 |
| Cuadro I-5. Muestra ponderada (población estimada) y recuentos de muestra por cada etapa muestreada (escuela, aula y estudiante) | 116 |
| Cuadro I-6. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en segundo grado | 117 |
| Cuadro I-7. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en tercer grado | 117 |
| Cuadro J-1. Artículos del hogar y respuestas de los estudiantes de segundo y tercer grado con coeficientes de factores de componentes principales | 118 |
| Cuadro K-1. Puntaje de la expectativa de los docentes y la calificación final en la que cayeron..... | 120 |
| Cuadro K-2. Once preguntas sobre las expectativas del docente acerca de los logros del estudiante y la codificación de expectativa "apropiada" o "inapropiada" | 121 |
| Cuadro L-1. Segundo Grado | 125 |
| Cuadro L-2. Tercer Grado | 125 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Total nacional de tasas de homicidios de jóvenes y adultos | 7 |
| Gráfico 2: Distribución acumulativa de sonidos de letras correctas por minuto, por grado | 19 |
| Gráfico 3: Distribución acumulativa de palabras sin sentido correctas por minuto, por grado .. | 20 |
| Gráfico 4a: Errores en la lectura de palabras sin sentido, segundo grado | 21 |
| Gráfico 4b: Errores en la lectura de palabras sin sentido, tercer grado | 21 |
| Gráfico 5: Distribución acumulativa de palabras comunes correctas por minuto, por grado | 22 |
| Gráfico 6: Distribución acumulativa de palabras correctas por minuto en fluidez lectora, por grado | 24 |
| Gráfico 7: Distribución de estudiantes segundo grado y tercer grado de acuerdo a nivel de fluidez..... | 25 |
| Gráfico 8: Distribución de estudiantes segundo grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez. 26 | |
| Gráfico 9: Distribución de los estudiantes de tercer grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez | 27 |
| Gráfico 10: Distribución de los estudiantes de segundo grado por área de residencia y nivel de fluidez | 28 |
| Gráfico 11: Distribución de los estudiantes de tercer grado por área residencia según nivel de fluidez | 28 |
| Gráfico 12: Fluidez lectora por nivel socioeconómico segundo grado | 29 |
| Gráfico 13: Fluidez lectora por nivel socioeconómico tercer grado | 30 |
| Gráfico 14: Porcentaje de preguntas sobre la lectura que el promedio de estudiantes respondió correctamente | 31 |
| Gráfico 15a: Segundo grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión | 32 |
| Gráfico 15b: Tercer grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión | 33 |
| Gráfico 16: Porcentaje de preguntas sobre lectura oral que el promedio de estudiantes respondió correctamente | 34 |
| Figure M-1: Percentage of second and third grade students in each IDEL Benchmark Category | 127 |

Lista de Acrónimos

| | |
|----------|---|
| AAM | Medición de Precisión del Evaluador (por sus siglas en inglés) |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo |
| CNSCC | Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia |
| DIGESTYC | Dirección General de Estadísticas y Censos |
| ECYP | Proyecto Educación para la Niñez y Juventud |
| EDUCO | Fundación Educación Cooperación |
| EGRA | Evaluación de Lectura Inicial (por sus siglas en inglés) |
| FEDISAL | Fundación para la Educación Integral Salvadoreña |
| IC | Intervalo de confianza |
| IDEL | Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura |
| lcpm | letras correctas por minuto |
| MINED | Ministerio de Educación El Salvador |
| pcpm | palabras correctas por minuto |
| PESS | Plan de El Salvador Seguro |
| PIB | Producto Interno Bruto |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| RTI | Research Triangle Institute (por sus siglas en inglés) |
| spcpm | seudo palabras correctas por minuto |
| USAID | Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés) |

INFORMACIÓN GENERAL

El siguiente informe brinda los detalles y hallazgos obtenidos como parte del estudio de consultoría: Evaluación de Lectura en el Primer Ciclo de Educación Básica en El Salvador. El **Cuadro 1** proporciona la información general de la consultoría.

Cuadro 1. Ficha general de la consultoría

| Ficha de la Consultoría | |
|--|--|
| Consultoría | Evaluación de Lectura en el Primer Ciclo de Educación básica en El Salvador |
| Fecha de inicio y fecha final de la consultoría: | 13 abril–8 diciembre, 2018 |
| Implementador principal: | RTI International |
| Contraparte RTI: | Kellie Betts |
| Contraparte Unidad Técnica Proyecto Educación para la Niñez y Juventud | <ul style="list-style-type: none">• Contraparte pedagógica: Norelvi Mónico• Contraparte administrativa: Hilda Rosales• Administrador del Contrato: Jorge Arévalo |
| Monto presupuestario: | \$193,745.62 dólares americanos |
| Cobertura geográfica: | 14 departamentos de El Salvador |

1. Resumen ejecutivo

“Si bien los procesos de adquisición de las capacidades de lectura, escritura, razonamiento matemático y científico no se dan de forma espontánea y natural, sino que requieren trabajo sistemático de entrenamiento, producen al mismo tiempo, la incorporación de tradiciones culturales, intelectuales, científicas y técnicas dentro de las cuales estas competencias se han desarrollado.” Schwartzman y Cox, 2009

La estrategia para Educación Básica del gobierno de los Estados Unidos destaca la importancia de la educación de calidad para que cualquier país pueda tener más éxito económico, gobernanza democrática, mayor salud y sufrir menos conflictos y violencia (USAID 2018, p. 9). La capacidad de leer es un componente crítico para una educación de calidad y la formación de ciudadanos. El proceso de aprender a leer está arraigado en la transmisión de valores y tradiciones culturales, resultando –cuando funciona como se debe–, en un conjunto de experiencias compartidas que contribuyen a la cohesión social. La cohesión social a su vez se correlaciona con otros resultados sociales y/o humanos individuales deseables, como el bienestar económico y la satisfacción con la vida (Crouch, Gove & Gustafson, 2009), así como con una menor violencia. Varios estudios han concluido que con más educación hay menos violencia. Un estudio del Banco Mundial muestra que cada año adicional de escolaridad baja el riesgo de conflicto en un país en un 20 por ciento (Collier 1999). Confirmando este resultado, una investigación realizada en 120 países durante 30 años muestra que países con poblaciones jóvenes numerosas, tienden a ser menos violentos si esos jóvenes tienen niveles de escolaridad más altos (Barakat & Urdal, 2009).

En El Salvador, la cohesión social se ha elevado en el dialogo político y social, como lo demuestra su selección como enfoque principal del Informe de Coyuntura Social 2017–2018. El reporte destaca que la calidad de vínculos entre personas afecta su interés en participación política y comunitaria, su confianza en el gobierno y voluntad de cooperar para construir una sociedad mejor. Esta realidad, por su vez, afecta el interés por emigrar: en 2017, 42% de los jóvenes de 15 a 29 años consideró irse del país (FUSADES, 2018).

Dado este contexto, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) decidió financiar este estudio para proporcionar información actual al Ministerio de Educación (MINED) y al Gobierno El Salvador sobre el desempeño en lectura de los estudiantes de segundo y tercer grado a nivel nacional. La conexión entre bajo rendimiento escolar, repetición, deserción, oportunidades laborales reducidas, violencia y migración es una de las razones claves por la cual tanto el MINED como USAID han estado interesados en obtener más información sobre el estado de las habilidades lectoras en los grados iniciales.

Para entender el desempeño en lectura en los grados iniciales, USAID solicitó a RTI que efectuará el presente estudio utilizando la Evaluación de Lectura Inicial (EGRA, por sus siglas en ingles), un instrumento que ha sido adaptado y validado en más de 70 países y usado en más de 120 idiomas. EGRA mide las habilidades básicas para poder leer con fluidez y con comprensión, que es el objetivo final de la lectura (**Cuadro 2**). Estas habilidades incluyen el conocimiento del sonido de las letras, capacidad de decodificar (convertir grafemas en fonemas), fluidez (leer con precisión velocidad y prosodia) y comprensión de la lectura (extraer significado de lo que se lee). La evaluación, realizada con un instrumento (**Anexo A**) adaptado y validado en el contexto salvadoreño, se realizó entre el 18 de junio y el 3 de julio de 2018. En este reporte se analiza el rendimiento en fluidez de cara a los estándares fijados por Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL), tomando como referencia las metas establecidas para el séptimo mes del año escolar.¹

Un total de 1,905 estudiantes de segundo y tercer grado, 237 docentes y 125 escuelas participaron en la encuesta (**Cuadro 3**). La muestra fue construida aleatoriamente durante tres etapas, la primera incluyó escuelas seleccionadas al azar; en la segunda siempre aleatoriamente se seleccionaron aulas y en la tercera se seleccionaron los estudiantes también al azar. La muestra representa la población de interés, por lo que incluye todas las escuelas primarias del gobierno que tenían una matrícula de un mínimo de seis estudiantes en segundo e igual en tercer grado (N=3,293) y también representa a todos los estudiantes de estos grados (N=184,077) (**Anexo I**).

Las conclusiones principales de la evaluación se resumen a continuación.

| Pregunta | Conclusiones |
|---|---|
| P1: ¿Están desarrollando los/las estudiantes de segundo y tercer grados las | Los resultados indican que en promedio los estudiantes leen 51 palabras correctas por minuto (pcpm) en segundo grado, y 75 en tercer grado. |

¹ IDEL establece estándares para estudiantes hispanoparlantes estudiando ingles en los Estados Unidos. <https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/>

| Pregunta | Conclusiones |
|--|---|
| habilidades de lectura del nivel correspondiente a ese grado? | <p>Los estándares de IDEL (ver Anexo L) sugieren que los estudiantes de segundo grado deben leer 65 pcpm y en tercer grado 85 pcpm, cuando leen pasajes con vocabulario apropiado para su grado.</p> <p>Contrastando los resultados con esos estándares 49% de los estudiantes de segundo y 40% de tercero está “en riesgo”, sobre todo el porcentaje de segundo grado indica problemas. Quienes leen de acuerdo al estándar son el 34% de los de segundo, y el 40% de tercer grado (ver Cuadro 7). Los resultados también están debajo de las expectativas en el dominio de los sonidos de las letras y la lectura de palabras sin sentido, habilidades precursoras de la lectura. El bajo rendimiento en habilidades precursoras puede ser una razón por la cual hay una proporción grande de estudiantes con un rendimiento inferior a las expectativas.</p> |
| P2: ¿Qué saben los docentes de segundo y tercer grado sobre cómo enseñar lectura inicial? | <p>En general los docentes parecen comprender cuales son las mejores prácticas de instrucción, específicamente para el desarrollo de la alfabetización. El estudio muestra que los docentes consideran importante enseñar conciencia fonológica y entienden que a los estudiantes se les deben enseñar los sonidos de las letras; también los docentes dan, en teoría, importancia a la lectura de palabras, estrategia importante para decodificar con automaticidad.</p> <p>Los docentes parecen entender que la comprensión y el vocabulario se pueden enseñar con una variedad de métodos y que proveer a los estudiantes con instrucción diferenciada—incluido el trabajo en grupos pequeños—puede ser útil.</p> |
| P3: ¿Hay evidencia de que los docentes de segundo grado estén usando las mejores prácticas, de acuerdo con la evidencia científica, sobre como enseñar a leer y escribir en los primeros grados escolares? | <p>Los datos recopilados durante las observaciones de las clases de segundo grado indican que en la mayoría de las clases los docentes trabajaban dos momentos de la asignatura de Lenguaje: la lectura y la reflexión. Sin embargo, no se les observó enseñando mucho vocabulario, y/o practicando lectura de palabras, ni tampoco enseñando escritura y gramática (cuadros 13 al 26)</p> |
| P3a: ¿Qué materiales usan los docentes? | <p>Aproximadamente un 90% de los docentes señalaron que los libros de texto de su grado se corresponden con el nivel del grado que cursan sus estudiantes. Sin embargo, hay problemas de disponibilidad de textos. Cuando se preguntó a los docentes sobre cuál era su principal dificultad para utilizar los libros de texto en el aula, ellos destacaron el problema de la insuficiencia de libros para los niños.</p> <p>Hubo también una minoría de docentes preocupados por los años de uso que tenían los libros, lo cual dificultaba su uso.</p> |
| P3b: ¿Qué materiales usan los estudiantes? | <p>Hay insuficiencia de textos de acuerdo a los directores. El 90% de los directores reporta que al inicio del año escolar se carecía de los libros de textos necesarios para satisfacer la demanda de sus estudiantes. Nada más 35% de las escuelas tenía biblioteca, aunque más del 70% de los docentes reportó que tenía acceso a otros materiales.</p> |
| P3c: ¿Cómo se involucran o participan los estudiantes? | <p>Un 90% de los docentes observados dio atención y llamó a participar a la mayoría de los estudiantes de la clase en general. También se observó que la mayoría de los docentes llamó a participar y/u opinar a estudiantes que no habían levantado la mano para hacerlo. Esto muestra que los docentes comprenden la importancia de que todos sus estudiantes participen. Sin embargo, es importante relevar que la mayoría de las preguntas que los docentes hicieron durante las clases observada eran de tipo literal y que la mayor parte del tiempo trabajaban con toda la clase junta o en grupos pequeños.</p> |
| P4: ¿Qué formación han recibido los docentes de segundo y tercer grado | <p>Alrededor del 80% de los docentes informó que tenía un Profesorado, por lo cual su nivel de preparación es de tres años y no corresponde a una licenciatura. Más del 94% de los docentes tiene mucha confianza en su</p> |

| Pregunta | Conclusiones |
|---|--|
| sobre cómo enseñar la lectoescritura? | <p>capacidad para enseñar lectoescritura temprana. Cuando se les preguntó acerca de su preparación para enseñar lectoescritura, los docentes dijeron que sí recibieron la preparación y que esta fue suficiente para poder hacer su trabajo en el aula con eficiencia.</p> <p>El Cuadro 8 muestra que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados dijo que recibió instrucción específica sobre cómo enseñar a leer y escribir, y una buena parte de ellos reportó que la capacitación recibida para enseñar lectoescritura temprana había sido útil, indicando que esta los preparó para dar clases en el aula con eficiencia.</p> |
| P5: ¿Qué apoyo reciben los estudiantes en su casa para avanzar en su proceso de aprender a leer y escribir? | <p>Alrededor del 40% de los estudiantes dijo que recibe apoyo cuando lo solicita. Menos del 1% indicó que nunca recibía apoyo.</p> <p>En cambio, a más o menos otro 40% no se les lee nunca en su casa, sólo un 15% de los estudiantes de ambos tipos de escuelas reporta que se le lee siempre o la mayor parte del tiempo.</p> |
| Preguntas Secundarias | Conclusiones |
| PS1: ¿Qué papel juega el director en apoyar a los docentes y a los estudiantes en la escuela? | Más del 60% de los directores de los centros escolares reportó que dan seguimiento al aprendizaje de los estudiantes monitoreando resultados de exámenes hechos por los docentes. 37% reportaron que lo hacía observando aulas. Alrededor del 52% de los directores también informó que los docentes les pasan reportes de progreso de los estudiantes. |
| PS2: ¿El ausentismo es un problema en las escuelas? | <p>Aproximadamente un tercio de los estudiantes indicó que se había ausentado por lo menos un día durante la semana anterior al responder al cuestionario estudiantil. La causa principal de las ausencias de acuerdo a los estudiantes fue por enfermedad.</p> <p>En el caso de los docentes el ausentismo se midió de diversas formas. La primera indagando quienes de los 237 maestro-as participando en el estudio estaban ausentes el día que se visitó el centro; por esta vía se encontró que sólo 9 (3.4%) docentes estaban fuera de los centros escolares durante la visita. También se preguntó a los docentes sobre cuántas veces habían estado ausentes en el último mes, de acuerdo a sus respuestas un 62% de docentes estuvo ausente por un período de 1 a 5 días; un 23% se ausentó debido a capacitaciones y un 27.5% por enfermedad.</p> |
| PS2a: Ausentismo de docentes | Cuando el docente está ausente, la mayoría de los directores (casi 60%) asigna la clase a otro docente. Solamente un 13% de los directores envía de regreso a sus casas a los estudiantes. |
| PS2b: Ausentismo de estudiantes | <p>A través del cuestionario se encontró que un 35% de los estudiantes de segundo grado y un 26% de los de tercer grado había faltado a clases la semana anterior.</p> <p>Un 72% de los estudiantes de ambos grados respondió que su ausencia se debía a enfermedades, y otro tercio aproximadamente atribuyó su ausentismo a falta de transporte o a dificultad en encontrar un adulto que le acompañara.</p> <p>Tomando como referencia el porcentaje de estudiantes ausentes el día que se aplicó EGRA, los resultados difieren un poco. Con esta metodología, el ausentismo disminuyó a 21.6% en segundo grado y 20.2% en tercero.</p> |
| PS3: ¿Se considera que la seguridad es un problema cuando se va a la escuela, en la escuela? | El tema de la seguridad es tabú y los resultados no parecieran reflejar el problema real que se puede estar viviendo en las escuelas. Como un ejemplo se señala que en los municipios con altos índices de violencia, 91% de los directores entrevistados indicó que en sus escuelas no había problemas de inseguridad (en comparación, 71% de los directores en los áreas con menores índices de violencia indicaron que no había problemas de inseguridad). No obstante, cuando se les preguntó a los directores sobre el acceso a la escuela hubo un mayor número de entrevistados en las escuelas con altos índices de violencia indicando que el acceso a la escuela era inseguro. |

| Preguntas Secundarias | Conclusiones |
|------------------------------------|--|
| PS3a: Seguridad de los estudiantes | De los estudiantes, 17% se siente inseguro en su centro escolar. Pero el porcentaje de estudiantes sintiéndose seguros disminuye cuando responden sobre el acceso a la escuela. Un 70% de los estudiantes se siente seguro en el camino a la escuela. Esto es inferior al porcentaje que se sentía seguro en las escuelas. Estos resultados deben tomarse con precaución ya que es un tema sensible que puede generar respuestas un tanto defensivas. |

2. Introducción

El Proyecto Educación para la Niñez y Juventud (ECYP) dirigido por la Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL) y financiado por USAID, tiene el objetivo de apoyar y mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes de secundaria que son vulnerables y desfavorecidos, y beneficiar a niños fuera del sistema educativo y niños que viven en municipios con altas tasas de violencia.

En 2017, como parte de este trabajo, se realizó un análisis sectorial para comprender en profundidad el estado actual del sistema educativo. Uno de los hallazgos principales fue que había una disminución significativa en las tasas de matrícula de estudiantes en el nivel primario. Estas tasas habían pasado del 94% en 2009, al 85% en 2015 (USAID 2017). Consecuentemente, en el informe se recomendó hacer más investigación en educación primaria.

Dando respuesta al interés de USAID en seguir esta recomendación, se solicitó a RTI International que realizara un estudio utilizando EGRA para evaluar cómo los estudiantes en los primeros grados están desarrollando sus habilidades fundamentales de lectoescritura y qué factores pueden estar contribuyendo a este desarrollo. Parte del estudio se centró en la evaluación de las habilidades en lectoescritura de estudiantes que viven en municipios que han sido escogidos para formar parte del Plan El Salvador Seguro (PESS)² aún y cuando muchas de las escuelas en esos municipios no están incluidas en un programa de intervención educativa, y/o a pesar de las que están siendo apoyadas de forma específica no reciben una atención que tenga como foco a una estrategia claramente dirigida a mejorar la calidad de la educación y en particular de la lectoescritura³ en los grados iniciales de primaria.

Para poder hacer comparaciones, se seleccionaron escuelas con sus respectivos estudiantes en municipios considerados más seguros. Es conocido que un ambiente en

² El PESS es un programa nacional para ayudar a 50 municipios cuyos índices de violencia y delincuencia son altos. Se inició en 2015 con el propósito de reducir la incidencia e impacto de la violencia y el crimen.

<http://www.presidencia.gob.sv/wp-content/uploads/2015/01/El-Salvador-Seguro.pdf>

³ Por ejemplo, la intervención de FEDISAL en escuelas ubicadas en municipios PESS se ha enfocado en grados superiores a los evaluados. Su programa ECYP atendió esencialmente el tercer ciclo (7° a 9°), y sólo a partir de 2017 se inició la intervención en segundo ciclo (4° a 6°). Las principales estrategias educativas utilizadas por FEDISAL han contemplado actividades en: Educación Inclusiva, Metodología Activa APA, Respuesta Creativa al Conflicto, Orientación Vocacional, Monitores Deportivos, Arte y Cultura, Fomento a la Lectura, Educación Familiar, Alertas Tempranas. En 2018 se añadieron a estas actividades tres intervenciones denominadas, “Innovaciones Educativas” que contemplaban “formación académica con oportunidad de certificar grados, servicios de apoyo como: guardería, mentoraje, paquete didáctico, alimentación, atención psicológica, formación laboral y disponibilidad de tecnología y biblioteca” (entrevista a Norelvi Mónico, diciembre 2018).

el cual hay violencia, afecta severamente la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las escuelas deben ser lugares seguros donde la niñez se siente cómoda, lo cual le permite concentrarse en el aprendizaje, en lugar de preocuparse por su seguridad. El estudio incluyó entrevistas con estudiantes, maestros y directores de escuelas, así como observaciones de aulas de segundo grado.

Este informe primero describirá los resultados arrojados por el instrumento EGRA administrado a estudiantes de segundo y tercer grado. Después de presentar estos resultados, el informe describirá los factores que puedan estar afectando el aprendizaje de estos estudiantes, entre otros, las características de los estudiantes, la escuela, el aula y la familia. Finalmente, se darán algunas recomendaciones para futuras investigaciones y áreas de mejora a considerar.

Es importante señalar que entre las escuelas PESS en la muestra había 24 recibiendo una intervención y 39 no recibéndola. Esto ha creado dificultades para hacer comparaciones pues una mayoría de las escuelas PESS se asemejan a las escuelas NO PESS por tanto este estudio con una muestra representativa al nivel nacional en su informe final no contemplará comparaciones entre los resultados de ambos grupos de escuelas. Tanto porque lo que se pudiera comparar son las 24 escuelas intervenidas con las no intervenidas, y el reducido número de estudiantes en esos centros intervenidos no da base para hacer análisis confiable, como porque, hay 101 centros semejantes entre sí, aunque demográficamente distintos.

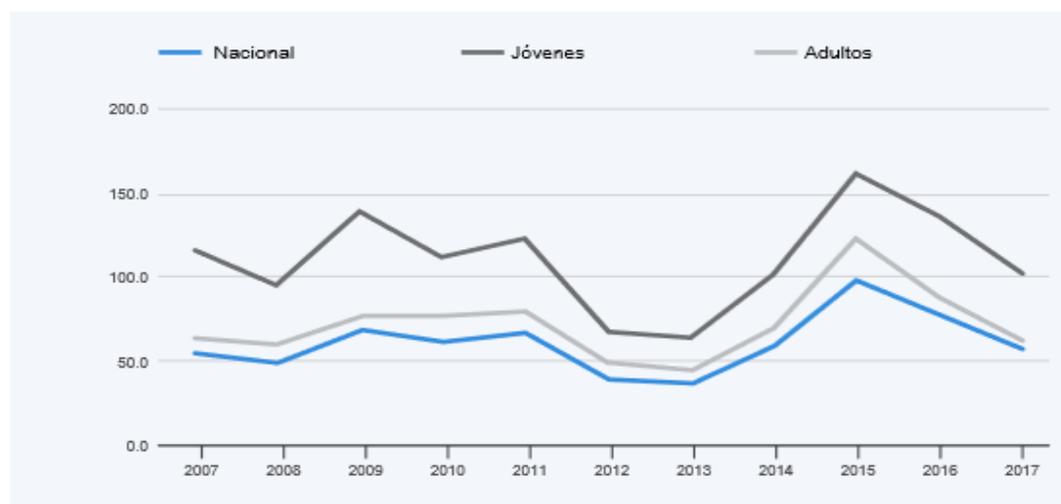
2.1 Contexto

El Salvador contaba en el 2017 con una población de más de 6.5 millones de habitantes distribuidos en 14 departamentos que abarcan casi 21,000 kms.² Su densidad poblacional es muy alta ya que en promedio tiene 313 habitantes por km.² Más del 60% de la población salvadoreña se ubica en áreas urbanas. La información sobre la distribución por género indica que los hombres representan el 47% mientras que sus pares de sexo femenino alcanzan el 53%. El grupo de edad predominante está comprendido entre los 0 y 29 años, representando un 53.6% de la población (Dirección General de Estadísticas y Censos [DIGESTYC], 2018).

El producto interno bruto (PIB) per cápita es de \$7,500 dólares, sólo superado en Centroamérica por el PIB per cápita de Costa Rica. La economía salvadoreña se ha modernizado por lo cual en los últimos 30 años pasó de ser una economía predominantemente exportadora sobre todo de café a tener un foco en servicios financieros y comercio (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2015).

El nivel de inseguridad de El Salvador es muy alto. Datos de la Policía Nacional Civil, presentan en el informe por Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en 2018, indican que la tasa de homicidios de jóvenes por cada 100,000 habitantes osciló entre 114.9 en 2010, y 165.2 en 2015, habiendo descendido a 105.9 en 2017. En la década de 2007 a 2017 –que incluye los citados años–, se reportaron 44 mil homicidios que afectaron a un 51.7% de jóvenes de 15 a 29 años de edad. Consecuentemente, la tasa de homicidios entre la población joven es en promedio 1.5 veces mayor que la de la población adulta (ver **Gráfico 1**).

Gráfico 1: Total nacional de tasas de homicidios de jóvenes y adultos



Fuente: PNUD 2018, Imagen tomada de Crisis Group Latin America Report No 64, 2017.

Esta inseguridad implica altos costos económicos. Sobre la base de la metodología desarrollada por PNUD (2005) y actualizada por Acevedo (2008), se estima que en 2014 la violencia tuvo un costo económico total de USD 4,026.3 millones, equivalente al 16% del producto interno bruto (PNUD, 2014).

La pobreza alcanzó su más alto nivel en 2011, ya que para ese año el 40.6% de los hogares se encontraba en esa situación, sin embargo, a partir de 2012 se observa una tendencia decreciente de la misma, habiendo llegado a 29.2% en 2017 lo cual representa una disminución de 11.4 puntos porcentuales (DIGESTYC, 2018). En relación con el desempleo, éste se mantiene en 7%, persistiendo una alta proporción de población urbana que labora en el sector informal (43.3%).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el informe de Desarrollo Humano 2014 establece que la tasa de alfabetización de adultos es del 84.5%, porcentaje que en el caso de las mujeres se incrementa al 94.5%. (PNUD, 2014).

En educación, datos del MINED muestran decrecimiento en la tasa neta de escolaridad de los diferentes niveles educativos. En primaria pasa de 86.4% en 2014 a 80.6% en 2017; en tercer ciclo, para el mismo período, decrece de 64.9% a 55.0%, mientras que, en educación media disminuye de 37.5% a 36.8% (MINED, 2014 y 2017).

El decrecimiento de la tasa neta de escolaridad está asociado a una disminución del acceso a la escuela y también a un incremento de la deserción escolar. El bajo nivel escolar incide negativamente en las posibilidades de los salvadoreños —con ninguna o escasa educación—, de insertarse de forma constructiva en la economía, lo cual a su vez les coloca en una situación de marginación: 49.5% de la población económicamente activa que no tiene ningún título académico reporta que es desocupado (FUSADES, 2018). Este vínculo entre baja escolaridad, desempleo y migración se presenta en todo Centroamérica.

De acuerdo a un estudio de la Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC), no tener acceso a una vida digna ni capacidad de satisfacer sus necesidades básicas “con un trabajo decente” contribuye a que los salvadoreños viviendo esa situación se vean obligados a emigrar (UTEC, 2013, p.10). No es por tanto casual que la mayoría de los migrantes centroamericanos en 2017 hayan sido personas con ninguna o muy poca educación (Redodem, 2017, p. 35), dado que una limitada educación afecta las posibilidades de conseguir trabajo. De un total de 28,288 migrantes (ibid p. 33) que viajaron hacia el norte desde el istmo, 20.43% no tenía ninguna educación; 21.82% no había concluido primaria y 26.18% tenía aprobado este ciclo educativo. En contraste, los migrantes con una licenciatura universitaria sólo representaban el 1.36% (ibid, p 35).

2.2 PESS: Objetivos y cobertura

PESS es un plan nacional para ayudar a los municipios con mayores niveles de violencia y delincuencia, y busca que estos municipios sean lugares seguros para vivir donde se garantice el acceso a la justicia, el apoyo y la protección de las víctimas. La cobertura de PESS es de 50 municipios, los cuales fueron seleccionados en base a un diagnóstico hecho por el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia (CNSCC). El plan contempla un conjunto de acciones y está diseñado para ejecutarse en un período de 10 años. Los principales objetivos del plan son los siguientes:

- Mejorar las vidas de las personas en los municipios de PESS y reducir el crimen en general.
- Construir un sistema de justicia y de investigación criminal fuerte y efectivo.
- Cortar la influencia de los grupos delictivos y garantizar que los criminales cumplan condenas completas con las condiciones adecuadas para la rehabilitación y la reintegración.
- Contar con una institución legal que garantice la atención integral y la protección de las víctimas.
- Contar con un marco institucional coherente que respalde la lucha contra la delincuencia violenta y conduzca al desarrollo de una ciudadanía más segura de sí misma.

El plan incluye el sistema educativo como un mecanismo importante para alcanzar estos objetivos. El plan en general busca mejorar la incidencia de la escuela en la comunidad, contribuir a que las escuelas sean un lugar más seguro y cómodo y elevar la calidad de la educación en las escuelas — lo cual no implica un trabajo para mejorar la lectoescritura necesariamente, ni tampoco como se detalló en el tipo de intervención que realiza FEDISAL dirigido a los grados iniciales de primaria en los cuales los estudiantes deben aprender a leer y escribir.

PESS también trabaja para reducir el número de estudiantes que no asiste a la escuela a fin de mantener a estos niños alejados de posibles daños y de la delincuencia. Las actividades en las escuelas PESS incluyen entrenamientos de todo el personal escolar en deportes, arte y actividades culturales; programas después de escuela, para mantener a los niños en un lugar seguro durante un mayor número de horas diarias; y la formación y desarrollo de líderes estudiantiles, entre otros.

3. Metodología del estudio

3.1 Descripción general de la evaluación

El propósito de este estudio es proporcionar al Gobierno de El Salvador, al MINED y a USAID, información actual sobre el desempeño de lectura de las/los estudiantes de segundo y de tercer grado a nivel nacional y, específicamente, en las escuelas ubicadas en los municipios del PESS.

3.1.1 Las principales preguntas de investigación a las que da respuesta esta evaluación son las siguientes:

1. ¿Están desarrollando los estudiantes de segundo y tercer grado las habilidades de lectoescritura del nivel correspondiente a estos grados?
2. ¿Qué saben los docentes de segundo y de tercer grado sobre cómo enseñar lectoescritura?
3. ¿Hay evidencia de que los docentes de segundo grado estén usando las mejores prácticas de instrucción de acuerdo con resultados de diversos estudios para enseñar a leer y escribir en segundo grado?
 - a. ¿Qué materiales usan los docentes?
 - b. ¿Qué materiales usan los estudiantes?
 - c. ¿Cómo se involucran o participan los estudiantes?
4. ¿Qué formación han recibido los docentes de segundo y de tercer grado sobre cómo enseñar la lectoescritura?
5. ¿Qué apoyo reciben los estudiantes en su casa para avanzar en su proceso de aprender a leer y escribir?

3.1.2 Las preguntas de investigación secundarias que se realizaron son:

1. ¿Qué papel juega el director en apoyar a los docentes y a los estudiantes en la escuela?
2. ¿El ausentismo es un problema en las escuelas?
 - a. Ausentismo de docentes
 - b. Ausentismo de estudiantes
3. ¿Se considera que la seguridad es un problema cuando se va a la escuela, o en la escuela?
 - a. Seguridad de los estudiantes

3.2 Descripción general de los instrumentos

3.2.1 EGRA

EGRA mide las habilidades básicas que la niñez debe poseer para poder leer con fluidez y comprensión, que es el objetivo final de la lectura. Estas habilidades incluyen el conocimiento del sonido de las letras, la capacidad de decodificación (convertir grafemas en fonemas), fluidez (leer con precisión, velocidad y prosodia) y comprensión de la lectura, cada una de estas habilidades se describe al detalle en el resto de esta

subsección. Las habilidades de orden superior (por ejemplo, fluidez y comprensión) se basan en las de orden inferior (por ejemplo, conocimiento del sonido de las letras, decodificación). Las habilidades de orden inferior también conocidas como precursoras han demostrado ser predictivas de logros de lectura posteriores.

Por lo tanto, incluso si los/as niños/as aún no pueden leer un pasaje con comprensión, EGRA puede, no obstante, medir su progreso hacia la adquisición de las habilidades de orden inferior, que son pasos a lo largo del camino hacia ese fin.

A través de diferentes secciones cuyos ejercicios el estudiante debe resolver, el instrumento diagnóstico EGRA mide la habilidad del estudiante para reconocer el sonido de las letras, decodificar, decodificar con fluidez y comprender lo que lee. El **Cuadro 2** resume las secciones EGRA utilizadas en este estudio, se puede encontrar más información en El Manual de EGRA (RTI, 2016). El instrumento completo se proporciona en el **Anexo A**.

EGRA fue desarrollada siguiendo el proceso típico que involucra a expertos locales e internacionales. Las secciones e ítems de la prueba utilizados para evaluar a los estudiantes también se diseñaron teniendo como referencia habilidades propias de los estudiantes de los primeros grados en base a resultados de validaciones e investigaciones conducidos en español. Los textos para EGRA se elaboraron para que los estudiantes de primer grado puedan leer al menos parte del texto, pero con el propósito de que en cada grado se lea más y más rápido y así detectar la progresión de grado a grado. En el caso de este estudio, por tratarse de una primera evaluación de habilidades lectoras en El Salvador, se buscó dar oportunidades a estudiantes de segundo y tercer grado de mostrar las habilidades que ellos dominaban a la vez que se trataba de determinar los problemas que les impedían alcanzar el dominio de otras.

Al ser EGRA una prueba “de fuerza” para fluidez, y estar cronometrada, usar una historia relativamente sencilla permitiría determinar si un estudiante de tercero leía debajo de su nivel o por encima del mismo. Usando el cronómetro es fácil establecer el nivel de dominio del estudiante, pues alguien que está fuera de riesgo puede leer las 60 o 65 palabras de una historia correctamente y en menos de un minuto. Futuros estudios, sin embargo, podrían añadir a la historia usada en el presente análisis una de mayor complejidad. Preservar la historia original permitirá hacer comparaciones, y usar una segunda historia más difícil permitirá contar con dos mediciones de fluidez de diferente nivel.

Cuadro 2. Habilidades medidas en las secciones de EGRA utilizadas en El Salvador

| Sección | Habilidad | Descripción Se le pidió al niño(a) que... |
|---|---------------------------------------|--|
| Conocimiento de los sonidos de las letras | Conocimiento del sonido de las letras | ... leyera en voz alta una lista de 100 letras presentadas en orden aleatorio en una página (sección cronometrada, 60 segundos) |
| Palabras simples | Lectura de palabras comunes | ... leyera en voz alta una lista de 50 palabras de uso frecuente en español presentadas en orden aleatorio en una página (sección cronometrada, 60 segundos) |

| Sección | Habilidad | Descripción Se le pidió al niño(a) que... |
|---|---|--|
| Decodificación de palabras sin sentido | Conocimiento del sonido de las letras y decodificación | ... leyera en voz alta una lista de 50 palabras sin sentido o seudo palabras presentadas en orden aleatorio en una página. Las palabras están construidas a partir de combinaciones gramaticalmente correctas en español, pero no tienen significado (sección cronometrada, 60 segundos) |
| Fluidez de lectura oral | Reconocimiento automático, preciso y con prosodia de palabras | ... leyera en voz alta una historia corta del nivel del primer grado, impresa en una página (sección cronometrada, 180 segundos) |
| Comprensión lectora de un pasaje escrito | Extracción del significado de historia leída | ... respondiera verbalmente a cinco preguntas orales (cuatro literales y una inferencial) que el evaluador pregunta sobre la historia corta (sección no cronometrada) |
| Comprensión oral de una historia relatada | Extracción del significado de historia oída | ... respondiera verbalmente de forma correcta a diferentes tipos de preguntas, incluyendo preguntas literales e inferenciales, acerca de un texto que el evaluador les lee (sección no cronometrada) |

3.2.2 Entrevista al estudiante

Después de cada aplicación individual de EGRA, el evaluador administró un cuestionario breve a los estudiantes. Este cuestionario permitió recopilar información demográfica y contextual sobre diferentes factores: asistencia a preescolar y/o jardín de infantes, disponibilidad de libros y tiempo dedicado a leer en la escuela y el hogar, acceso a materiales de lectura, así como apoyo recibido de algún miembro de la familia en la realización de tareas; ausencias recientes a la escuela y causas de las mismas.

Las preguntas sobre artículos específicos que los estudiantes tenían en su casa (p.ej., radio, teléfono, etc.) se hicieron para crear un indicador aproximado del estatus socioeconómico de las familias. El cuestionario también contenía preguntas relacionadas con la existencia de discapacidades, utilizando el conjunto de preguntas cortas sobre discapacidad del Grupo de Washington. El cuestionario completo se proporciona en el **Anexo B**.

3.2.3 Entrevista al docente y encuesta de conocimiento de docente

Los evaluadores hicieron preguntas a los docentes para aprender más sobre sus antecedentes, capacitación y creencias acerca de cómo los estudiantes aprendían lectoescritura y cómo enseñaban la misma (Anexo C). Además, cada docente completó una Encuesta de Conocimiento de Docente. (Anexo D). Esta encuesta evaluó el conocimiento de los docentes sobre cómo se desarrollan las habilidades de lectoescritura entre los estudiantes y sirvió para evaluar brevemente las habilidades de lectura de los docentes.

La encuesta también recopiló información sobre las actitudes y creencias de los docentes sobre cómo enseñar la lectoescritura en función de sus expectativas respecto a la capacidad de los estudiantes de convertirse en lectores exitosos; además se les

preguntó a los docentes sobre cuál consideraban era el momento apropiado para la adquisición por parte de los estudiantes de ciertas habilidades.

3.2.4 Entrevista al director

Los/as entrevistadores/as recolectaron datos sobre matrícula, repetición de grado, deserción y asistencia de los estudiantes. Como un mecanismo de triangulación, se solicitó a los directores de las escuelas que compartieran información sobre la asistencia de estudiantes y su deserción durante el año escolar anterior, en el cuestionario a directores también se preguntó sobre cómo manejaban la inasistencia de los docentes (**Anexo E**).

3.2.5 Observación de una clase de lenguaje

Se seleccionó aleatoriamente aulas de segundo grado en cada escuela, para que los evaluadores observaran una clase completa de Lenguaje para recopilar datos sobre cómo el docente enseñaba la lectoescritura (presentado en **Anexo F**). El Instrumento de Observación de la Clase de Lenguaje sirvió para recopilar información sobre instrucción en el aula, teniendo en cuenta los indicadores de gestión y enseñanza que han sido identificados a través de la investigación como fundamentales para el aprendizaje efectivo en la educación temprana.

La información recopilada a través de esta herramienta de observación incluyó datos sobre la participación de los estudiantes en clase —abarcando información sobre la interacción de estudiantes y docentes—, y la participación de los estudiantes en tareas relacionadas con la adquisición de competencias lectoras.

3.3 Capacitación de los entrevistadores y actividades piloto

Luego del taller de adaptación, se capacitó a un total de 52 evaluadores durante un taller de seis días celebrado del 4 al 10 de junio de 2018 en San Salvador. Durante el taller, los participantes se dividieron en función de sus calificaciones y experiencia previa: 13 participantes fueron entrenados en la Observación del Aula, en la Entrevista al Docente, y la Encuesta de Conocimiento de Docente; y 26 participantes fueron entrenados para administrar la EGRA. Trece participantes más fueron entrenados como supervisores.

Los evaluadores fueron capacitados en la recolección electrónica de datos usando tabletas con el software Tangerine. Durante el entrenamiento, los entrevistadores visitaron escuelas cercanas para practicar y dominar habilidades indispensables para realizar entrevistas y usar eficientemente las tabletas. Los evaluadores participaron en una Medición de Precisión del Evaluador (AAM, por sus siglas en inglés), que valoró su capacidad para ser precisos en anotar los resultados específicos para cada sección y sus ítems en el caso de EGRA.

Los ítems o preguntas que dieron dificultad fueron identificados a través del ejercicio AAM para ser posteriormente abordados y mejorados durante la capacitación. Los evaluadores que se desempeñaron por debajo del umbral del 90% previamente consensuado, recibieron asistencia específica para mejorar su desempeño. La confiabilidad entre los evaluadores en la medición final de sus habilidades como grupo (AAM) fue del 94%. Los resultados de la AAM se presentan en el **Anexo G**.

Una vez concluida la capacitación, los instrumentos se probaron durante una actividad de campo de un día en la cual los entrevistadores capacitados evaluaron un total de 168 niños de 10 escuelas del municipio de La Libertad. Las actividades de campo se llevaron a cabo el 11 de julio. Los evaluadores administraron la prueba y recogieron los resultados utilizando Tangerine, usando este mismo software se aplicaron los demás instrumentos también. Los datos de la prueba fueron analizados por el personal técnico de RTI, este personal descargó automáticamente, los resultados en el servidor de RTI ubicado en Estados Unidos para realizar esta labor.

Después del piloto, los instrumentos e ítems de cada sección fueron revisados para mejorar la validez y fiabilidad. Se realizaron los cambios necesarios tomando como base los datos generados por el piloto. En la mayoría de los casos, los cambios en los instrumentos fueron menores. Aunque hubo algunos cambios sustantivos a los instrumentos.

3.4 Recolección de datos

La recolección de datos inició el 18 de junio, inmediatamente después de las actividades de capacitación de los evaluadores, y finalizó el 3 de julio de 2018. Participaron en el estudio 36 evaluadores y 12 supervisores quienes se desplegaron en todos los municipios incluidos en la muestra. Los evaluadores se dividieron en equipos compuestos por dos administradores de EGRA, un entrevistador, un observador de clase y un supervisor. La supervisión general y la gestión de los equipos de recopilación de datos fue proporcionada por FEDISAL. Los equipos transfirieron los datos obtenidos de forma regular. El personal de estadística de la oficina central de RTI realizó verificaciones de calidad y comentarios sobre los datos enviados.

Para complementar estos controles de calidad de datos, durante el trabajo de campo los evaluadores realizaron verificaciones de confiabilidad diariamente. Para llevar a cabo estos controles, los evaluadores administraron EGRA a un estudiante adicional. A ese estudiante dos evaluadores simultáneamente le aplicaban la prueba, mientras uno de ellos dirigía la administración de la prueba el otro marcaba en silencio las respuestas del estudiante en su tableta. Una vez finalizada la prueba, sin poder hacer cambios a sus respuestas originales las dos personas comparaban sus respuestas y discutían las discrepancias. En promedio, los evaluadores estuvieron de acuerdo un 97% del tiempo. Se puede encontrar información adicional sobre los resultados de prueba de confiabilidad entre entrevistadores en campo en el **Anexo H**.

Como se muestra en el **Cuadro 3**, un total de 125 escuelas fueron seleccionadas de forma aleatoria para este levantamiento de 2018: 62 de estas escuelas no estaban dentro de los municipios del PESS y 63 sí. La ficha escolar (con datos de la escuela) solo fue recopilada en 123 escuelas y en solo 124 se completó la entrevista al director. En cada escuela de la muestra se seleccionó un aula de segundo y otra de tercer grado. Dentro de cada aula se escogió al azar a ocho estudiantes. Por lo tanto, se seleccionaron ocho estudiantes de segundo grado y ocho estudiantes de tercer grado en cada escuela, dando un total de 16 estudiantes por centro escolar. Si había menos de ocho estudiantes en el grado en cuestión, la evaluación y el cuestionario se administraban a todos los estudiantes presentes. Se evaluó un total de 949 estudiantes de segundo grado y 956 estudiantes de tercer grado. Para obtener más detalles sobre la metodología de selección de la muestra, consulte el **Anexo I**.

Cuadro 3. Recuento final de evaluaciones, observaciones y entrevistas recopiladas para el estudio sobre de Lectura Temprana de El Salvador, 2018

| Escuelas de la muestra | Escuelas donde se recolectó información sobre la escuela | Directores entrevistados | Grado | Docentes entrevistados | Docentes evaluados | Aulas observadas | Sexo | Estudiantes evaluados |
|------------------------|--|--------------------------|-------|------------------------|--------------------|------------------|-----------|-----------------------|
| 125 | 123 | 124 | 2do | 122 | 123 | 123 | Masculino | 469 |
| | | | | | | | Femenino | 480 |
| | | | 3er | 115 | 116 | 0 | Masculino | 478 |
| | | | | | | | Femenino | 478 |
| | | | | 237 | 239 | 123 | | 1905 |

A menos que se indique explícitamente, todas las estimaciones reportadas se calcularon utilizando las ponderaciones de muestras apropiadas, porque los pesos de las muestras se ajustan para cualquier subrepresentación o sobrerepresentación en la muestra, lo que hace que las estimaciones sean representativas de la población especificada. Esto significa que la muestra es representativa a nivel nacional puesto que los datos recolectados fueron ajustados durante el análisis para poder presentar un diagnóstico confiable.

4. Análisis

4.1 EGRA

La EGRA utilizada en este estudio administrada a estudiantes de segundo y tercero — a como se señaló en la sección metodológica —, se le suprimieron secciones usadas para medir conciencia fonológica.

Esta prueba fue desarrollada por especialistas en lectoescritura de la organización RTI, tomando como referencia las competencias básicas que se espera los estudiantes adquieran en los grados iniciales de educación primaria. El proceso, definido por múltiples paneles de expertos, requiere que los elementos en el instrumento sean aplicables en los tres grados inferiores de primaria.

Esto significa que las palabras y los textos utilizados para la lectura deben estar en un nivel apropiado para estudiantes de primer grado, pero también permite discriminar habilidades de lectoescritura en segundo y tercero. Por tanto, la historia a leer para medir fluidez puede ser parcialmente leída por estudiantes de primer grado y los estudiantes de tercer grado deberían poder leer esa misma historia con facilidad si están leyendo al nivel correspondiente a su grado.

Los ítems de este instrumento se basan en instrumentos anteriores de EGRA utilizados en América Central, pero fueron adaptados en El Salvador por el MINED y otros expertos para reflejar el contexto salvadoreño. Desde 2007, EGRA ha sido aplicada a nivel internacional para evaluar el aprendizaje inicial de la lectura, su validación en español se realizó ese año en Nicaragua.

En general el promedio de los estudiantes en segundo y tercer grado obtuvo resultados debajo de las expectativas considerando el nivel de desarrollo económico del país. Los resultados indican que en promedio los estudiantes leen 51 palabras correctas por minuto (pcpm) en segundo grado y 75 pcpm en tercer grado. Se dan diferencias entre los estudiantes asistiendo a escuelas urbanas y rurales y entre estudiantes que asisten a escuelas multigrado y regulares en el área rural, esto se analizará con mayor profundidad al final del reporte.

En primer lugar, como se ve en el **Cuadro 4**, los resultados tienden a favorecer a las niñas. Las diferencias a favor de las niñas son fuertes en fluidez alcanzando 4.5 pcpm en segundo grado, pero incrementándose a 10.8 pcpm en tercero. Una tendencia parecida se presenta en la sección de palabras sin sentido; en esta habilidad también las niñas superan a los niños, pero sólo leen 0.6 spcpm más en segundo grado, y

en tercero leen 2.3 palabras sin sentido o seudo palabras correctas por minuto (sppm) más que los varones. La diferencia en fluidez tiene significación estadística.

En comprensión lectora la diferencia más fuerte entre niños y niñas se da en segundo grado y es porque las niñas responden correctamente un 4.5% más de preguntas en tercero la diferencia se disminuye a 1.5%.

Solamente en comprensión oral y en tercer grado, los niños superan a las niñas, siendo la diferencia de un 1.5% más de preguntas contestadas acertadamente por ellos.

La tendencia de que las niñas superen a los niños en todas las secciones de EGRA con excepción de comprensión oral se ha presentado en otros estudios que utilizaron EGRA. Estos estudios fueron hechos en Nicaragua y Honduras (Castro V., Laguna J.R., 2009b; Castro V., Laguna J.R., Mayorga N., 2009a; Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., 2015; Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., Wheelock L., 2017).

En tercer grado son significativas estadísticamente las diferencias entre niños y niñas en las secciones de palabras simples y fluidez lectora, en ambas secciones las niñas leen más palabras correctas por minuto que los niños. En segundo grado las diferencias favorecen a las niñas en dos destrezas: en comprensión lectora y comprensión oral las niñas respondieron acertadamente a más preguntas que los niños.

Cuadro 4. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por sexo y grado

| | 2do Grado | | 3er Grado | |
|--|--|-------------|-------------|-------------|
| | Niños | Niñas | Niños | Niñas |
| Número | n= 469 | n= 480 | n= 478 | n= 478 |
| | Promedio estimado [Intervalo de confianza de 95%] | | | |
| Sonidos correctos de las letras/por minuto [Letras correctas por minuto] [100 ítems] | 7.9 [±.6] | 8.9 [±.7] | 8.6 [±.5] | 8.8 [±.5] |
| Palabras simples leídas correctamente [Palabras correctas por minuto] [50 ítems] | 34.2 [±1.9] | 35.4 [±1.8] | 44 [±1.7] | 48.1 [±1.7] |
| Palabras sin sentido correctamente leídas [Palabras correctas sin sentido por minuto] [50 ítems] | 24.5 [±1.4] | 25.1 [±1.3] | 30.9 [±1.2] | 33.2 [±1.1] |
| Fluidez de lectura oral [Palabras correctas por minuto] [62 ítems] | 49 [±3.0] | 53.5 [±3.0] | 70.1 [±3] | 80.9 [±3.0] |
| Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 53.3 [±3.2] | 57.8 [±3.0] | 70.7 [±2.5] | 72.2 [±2.3] |

| | 2do Grado | | 3er Grado | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Niños | Niñas | Niños | Niñas |
| Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 74.7 [±2.5] | 78.6 [±2.3] | 78.8 [±2.1] | 77.3 [±2.4] |

Nota: [95% IC (intervalo de confianza)]

Segundo, los estudiantes de escuelas urbanas también superaron a sus pares rurales en todas las secciones y en ambos grados. En todas las secciones las diferencias tanto en segundo como en tercero son significativas (ver **Cuadro 5**).

Cuadro 5. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por ubicación (rural/urbano) de la escuela

| | 2do Grado | | 3er Grado | |
|---|--|-------------|-------------|-------------|
| | Rural | Urbano | Rural | Urbano |
| Número | n= 515 | n= 434 | n= 532 | n= 424 |
| | Promedio estimado [Intervalo de confianza de 95%] | | | |
| Sonido de las letras [Letras correctas por minuto] [100 ítems] | 7.3 [±.5] | 9.6 [±.8] | 7.9 [±.5] | 9.7 [±.6] |
| Palabras simples [Palabras correctas por minuto] [50 ítems] | 30.1 [±1.9] | 40.2 [±2] | 41.7 [±1.7] | 50.9 [±1.9] |
| Palabras sin sentido [Palabras sin sentido correctas por minuto] [50 ítems] | 21.5 [±1.4] | 28.6 [±1.4] | 29.3 [±1.1] | 35.2 [±1.4] |
| Fluidez de lectura oral [Palabras correctas por minuto] [62 ítems] | 43.4 [±3.0] | 60.3 [±3.5] | 67.4 [±3.0] | 84.4 [±3.3] |
| Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 49.3 [±3.3] | 62.6 [±3.4] | 65.7 [±2.7] | 78.1 [±2.4] |
| Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 73.8 [±2.5] | 79.8 [±2.4] | 75.3 [±2.2] | 81.2 [±2.3] |

Nota: [95% banda IC]

Finalmente, en el **Cuadro 6** se evidencia el progreso que conlleva la permanencia en la escuela. Con excepción de la identificación de sonidos de letras en la cual hay un rendimiento limitado tanto en segundo grado como en tercero, los estudiantes de tercer grado superan ampliamente a los de segundo en cuatro de las secciones de EGRA e

incluso en comprensión oral, aunque en esta sección la diferencia es menor (y no significativa como todo lo demás destrezas).

Cuadro 6. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por grado

| Número | 2do Grado | 3er Grado |
|--|--|----------------|
| | n= 949 | n= 956 |
| | Promedio estimado [Intervalo de confianza de 95%] | |
| Sonidos correctos de las letras/por minuto [Letras correctas por minuto] [100 ítems] | 8.4 [±.5] | 8.7 [±.4] |
| Palabras simples leídas correctamente [Palabras correctas por minuto] [50 ítems] | 34.7 [±1.5] | 46 [±1.3] |
| Palabras sin sentido correctamente leídas [Palabras correctas sin sentido por minuto] [50 ítems] | 24.8 [±1.0] | 32 [±.9] |
| Fluidez de lectura oral [Palabras correctas por minuto] [62 ítems] | 51.2 [±2.4] | 75.3 [±2.3] |
| Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 55.5 [±2.5] | 71.5 [±1.9] |
| Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems] | 76.6 [±1.8] | 78.1 [±1.6] |

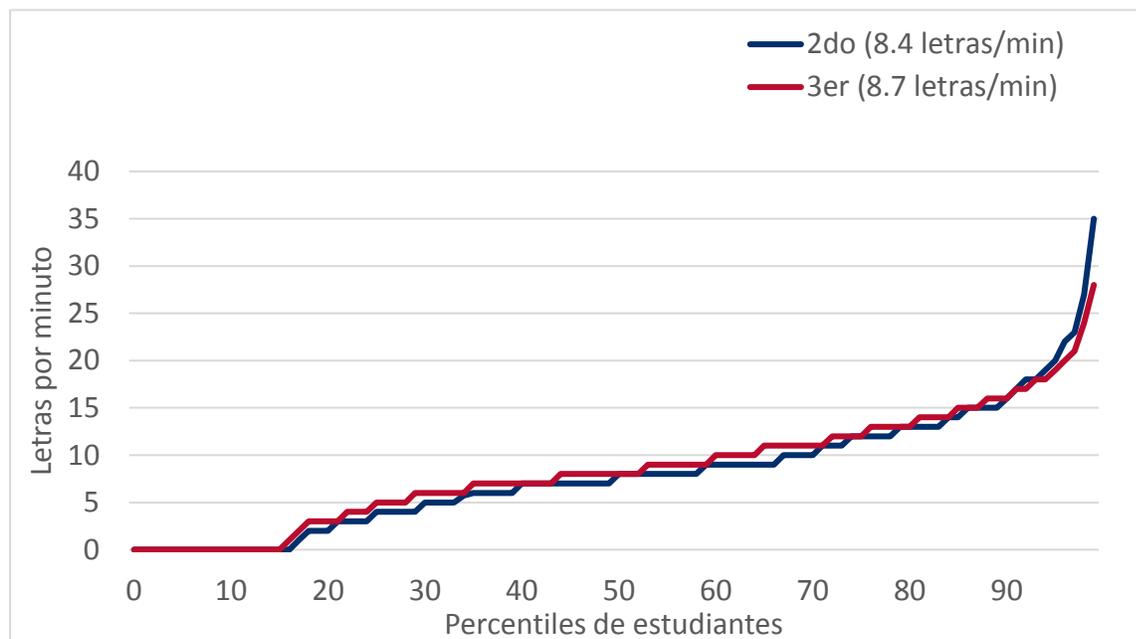
Las secciones siguientes analizan al detalle los hallazgos de cada habilidad evaluada.

4.1.1 Sonido de las letras y lectura palabras sin sentido

En lo que corresponde a identificación del sonido de las letras, en promedio los estudiantes de segundo grado identificaron 8.4 letras de 100 correctamente (lcpm) y los de tercero 8.7 lcpm (ver **Gráfico 2**). Dados estos resultados, se podría decir que a lo mejor el currículo no contempla la enseñanza de los sonidos entre preescolar y primer grado. Como esta habilidad es precursora de la decodificación y la capacidad de leer con fluidez, desde el punto de vista pedagógico y metodológico, es conocido que se debe trabajar antes de segundo y tercer grado. Entre segundo y tercero más bien el énfasis en la enseñanza de la lectoescritura está en practicar lectura para desarrollar fluidez y comprensión. No obstante, si no hubo trabajo en el desarrollo de la conciencia fonológica –identificación de los sonidos de las letras–, este queda como una tarea pendiente crucial para que los estudiantes puedan leer con fluidez al tener capacidad de decodificar nuevas palabras.

La decodificación se evalúa en EGRA a través de la sección de “palabras sin sentido”, en la cual los estudiantes no obtuvieron los mejores resultados.

Gráfico 2: Distribución acumulativa de sonidos de letras correctas por minuto, por grado

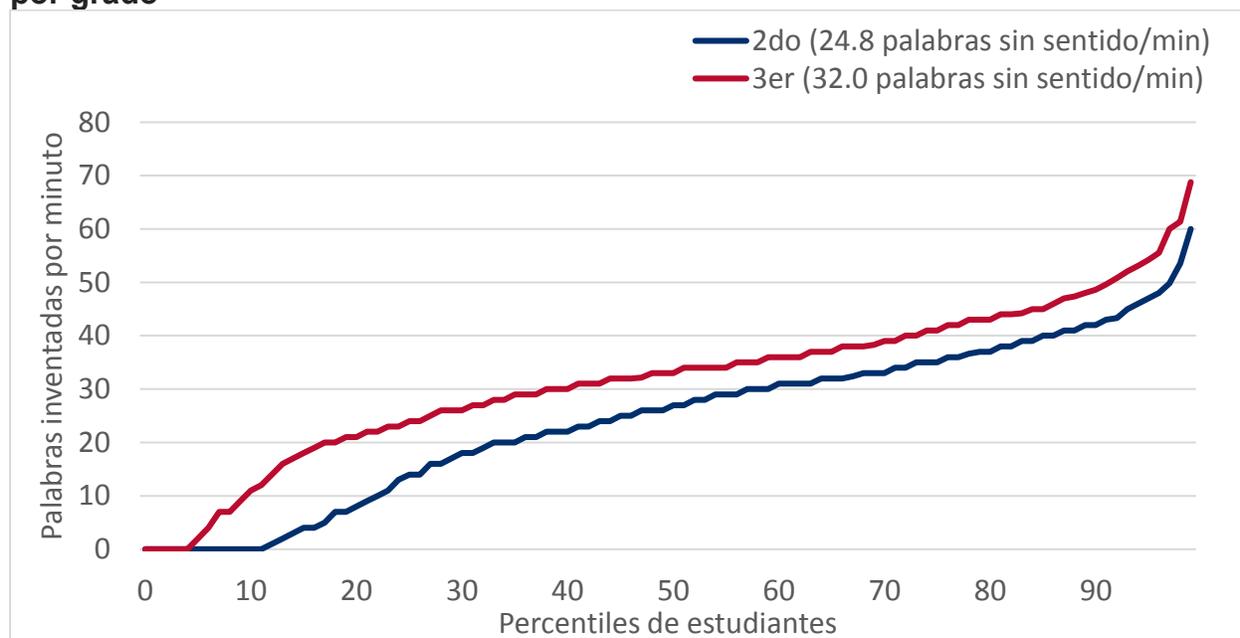


Entre las letras más usadas en español, las que concentraron el mayor porcentaje de errores tanto entre los estudiantes de segundo grado como de tercero fueron: /p/, /c/, /g/, /h/ y /d/ minúscula o mayúscula en ese orden. Entre las menos comunes con acumulación alta de errores están la /ñ/, /w/ y /x/.

4.1.2 Palabras sin sentido o palabras inventadas

Las palabras inventadas identificadas correctamente por el promedio de los estudiantes de segundo grado fueron un poco menos de la mitad: 24.8 spcpm; los de tercero en promedio identificaron 32 spcpm (ver **Gráfico 3**).

Gráfico 3: Distribución acumulativa de palabras sin sentido correctas por minuto, por grado



Como se muestra en detalle en el **Gráfico 4a**, los niños de segundo grado concentraron la mayoría de sus errores en las palabras garo (36.4% de fallos), bafo (32.5%) y bede (29%). En tercer grado las palabras que ofrecieron más dificultades fueron bede (31.4%), seguida por garo (30%) y bafo (23.7%) (ver **gráficos 4a y 4b**). Teniendo presente que los sonidos /g/ y /d/ fueron los que tuvieron más errores en la sección correspondiente, es de esperarse que se dieran problemas de decodificación con palabras que contienen esos sonidos, como son garo y bede.

Gráfico 4a: Errores en la lectura de palabras sin sentido, segundo grado

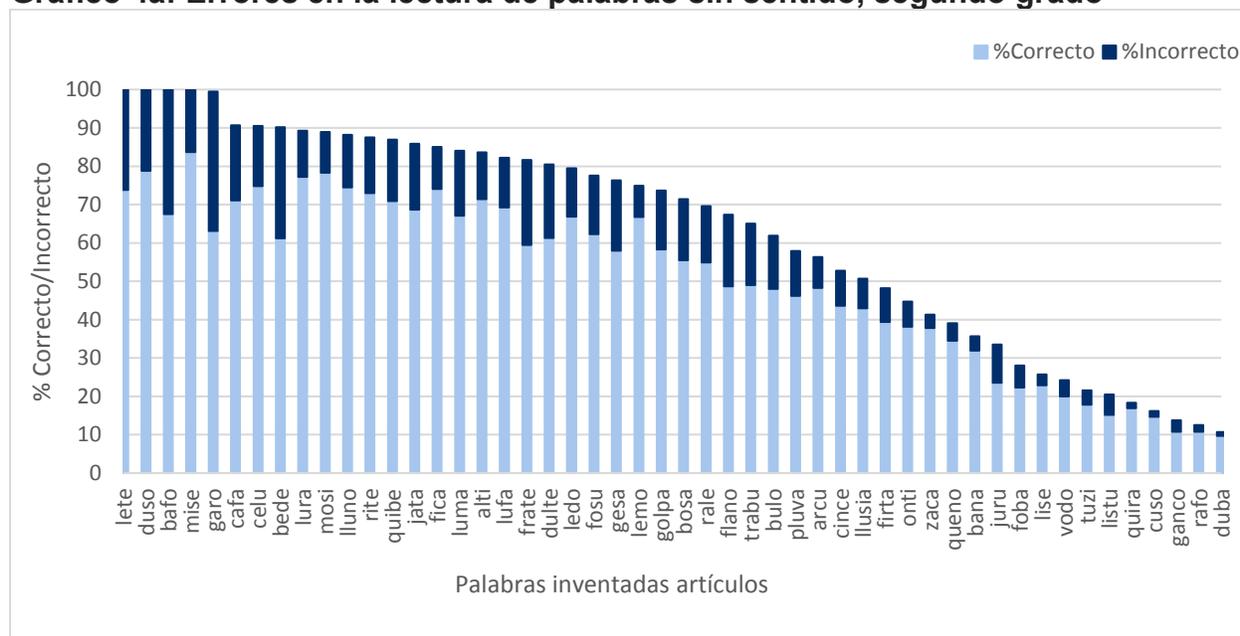
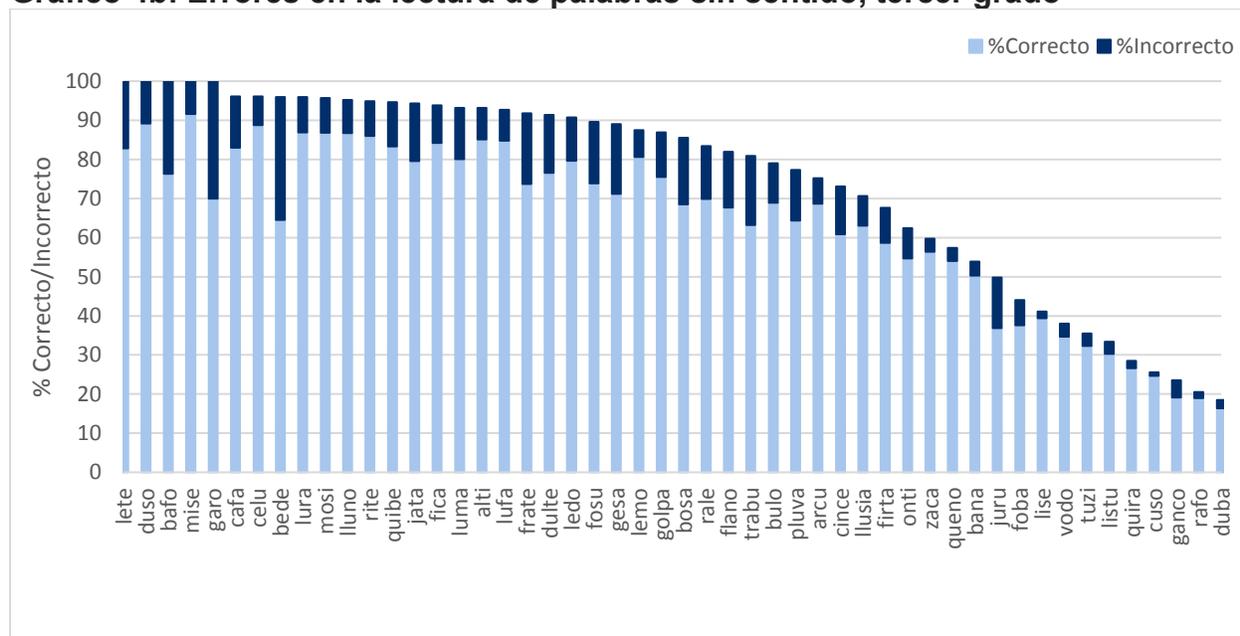


Gráfico 4b: Errores en la lectura de palabras sin sentido, tercer grado



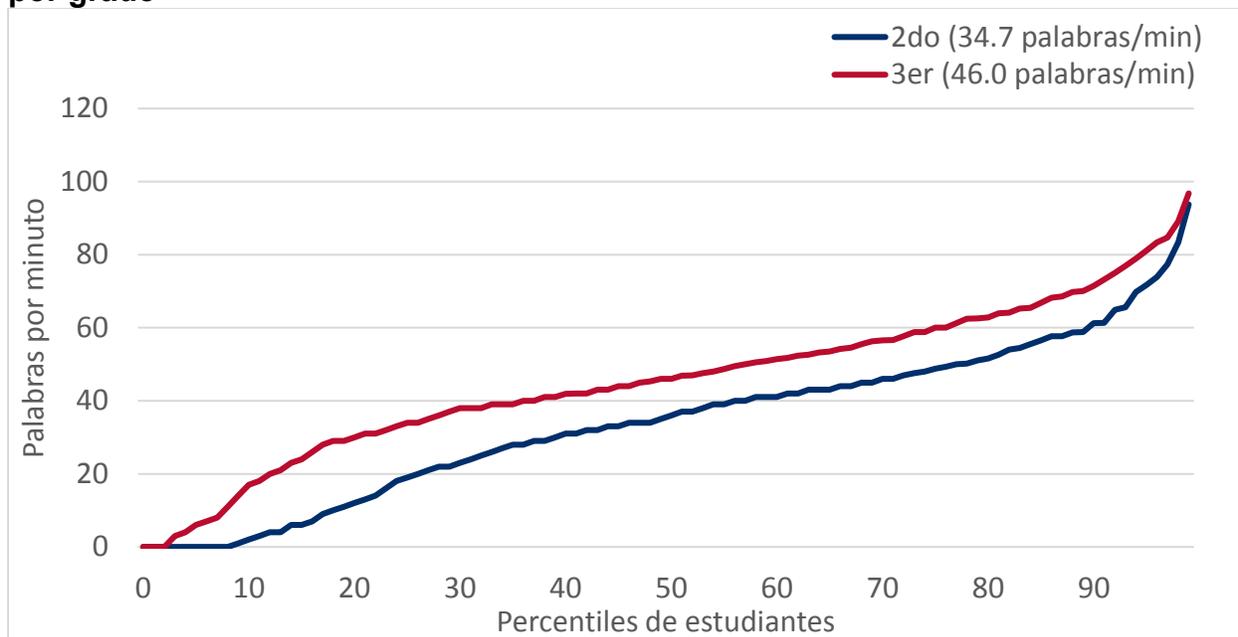
La letra g es difícil para los estudiantes hispanoparlantes de Centroamérica, y estudios varios conducidos en Honduras y Nicaragua (Castro V., et al 2009a; 2009b; 2015, 2017); lo comprueban. Esa letra tiene dos sonidos en español, el gutural (linguovelar) y el de la /j/ o /x/ que es fricativo. Por otro lado, la d (que concentró un alto número de errores en segundo y tercero), es una letra espejo con la b. Con b inician bafo y bede,

palabras que provocaron bastantes errores entre los estudiantes, por lo cual es posible que los estudiantes estén confundiendo la d con la b.

4.1.3 Palabras comunes

En lectura de palabras comunes (ver **Gráfico 5**), el promedio de los estudiantes de segundo grado leyó 34.7 pcpm habiéndose dado un incremento esperable entre los estudiantes de tercero quienes en promedio leyeron 46 pcpm.

Gráfico 5: Distribución acumulativa de palabras comunes correctas por minuto, por grado



4.1.4 Fluidez lectora

Segundo grado

Los resultados en fluidez lectora se presentan en el **Gráfico 6**. Un total de 35.5% de los estudiantes de segundo grado alcanza el estándar fijado por los Indicadores Dinámicos del Éxito en la lectura⁴ (University of Oregon Center on Teaching and Learning, 2012) para ese grado (65 pcpm); en este estudio el promedio de los estudiantes de ese grado pudo leer 51.2 pcpm. En segundo grado, si se compara los resultados de estos estudiantes contra lo que establece ese estándar para el séptimo mes del año, se halla dada la representatividad del estudio —que un 48.6% de los estudiantes de segundo grado está en riesgo de fracasar en la labor clave para el aprendizaje de adquirir la lectoescritura por bajo dominio de una habilidad importante como es leer fluidamente. Hay un 34.3% en “bajo riesgo” de fracaso por estar leyendo en el “estándar” establecido por IDEL. No hay una diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas de segundo grado en su clasificación por nivel de riesgo. Habiéndose hecho el vínculo

⁴ Una evaluación usada en Los Estados Unidos con estudiantes bilingües hispanos parlantes. <https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/>

entre migración y fracaso escolar es importante relevar que casi la mitad de los estudiantes de segundo grado no está aprendiendo a leer *al ritmo esperado* de acuerdo con los estándares fijados por IDEL para el período del año señalado. Consecuentemente tiene una gran importancia atender esta situación para evitar los efectos documentados por los estudios citados sobre la vinculación entre migración y bajo nivel escolar.

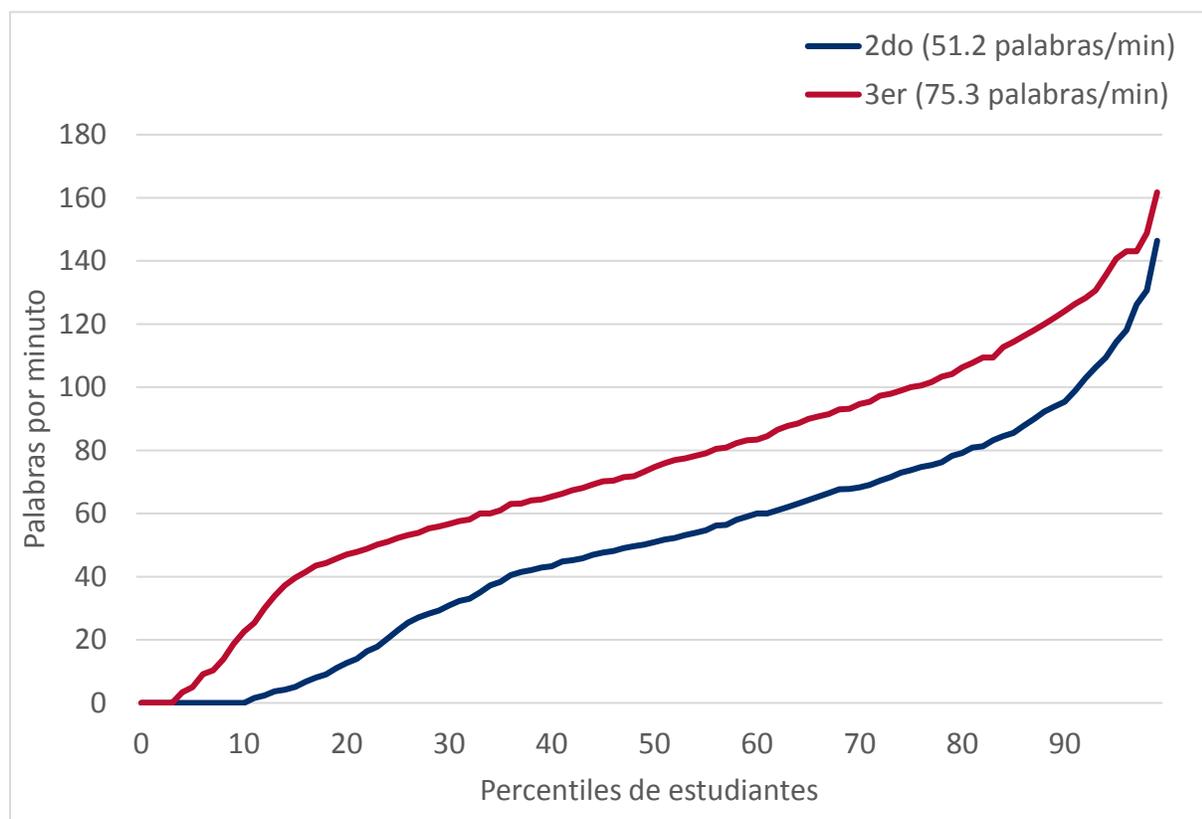
Tercer Grado

En tercer grado, el promedio de los niños logro leer 75 pcpm, debajo de la meta de 85 pcpm (Ibid. 2012). Si se analizan los resultados de todo-as los estudiantes, dada la representatividad de la muestra, se puede afirmar que a nivel nacional 39.6% de los estudiantes de tercer grado está en riesgo de fracaso como puede ver en **Cuadro 7**. Para este grado sólo están fuera de riesgo un 38.6% de los estudiantes, lo cual es bajo si se tiene en cuenta que en cuarto grado los estudiantes deben estar leyendo para aprender habiendo dejado atrás la fase de aprender a leer. Hay diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en el porcentaje clasificados como en riesgo, siendo más niños que niñas en esta categoría.

Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes por nivel de riesgo, de acuerdo con estándares IDEL, por grado y sexo

| | Niños | Niñas | Total |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
| 2do Grado | n=469 | n=480 | n=949 |
| En riesgo: 0-49 pcpm | 48.9 [±4.2] | 48.2 [±4.1] | 48.6 [±3.1] |
| Algún riesgo: 50-64 pcpm | 18.6 [±3.2] | 15.5 [±2.9] | 17.1 [±2.1] |
| Bajo riesgo: 65+ pcpm | 32.5 [±4.0] | 36.2 [±4.0] | 34.3 [±2.9] |
| 3er Grado | n=478 | n=478 | n=956 |
| En riesgo: 0-64 pcpm | 45.4 [±4.0] | 33.4 [±3.9] | 39.6 [±3.0] |
| Algún riesgo: 65-84 pcpm | 21.9 [±3.4] | 21.6 [±3.3] | 21.8 [±2.4] |
| Bajo riesgo: 85+ pcpm | 32.6 [±3.9] | 45 [±4.1] | 38.6 [±3] |

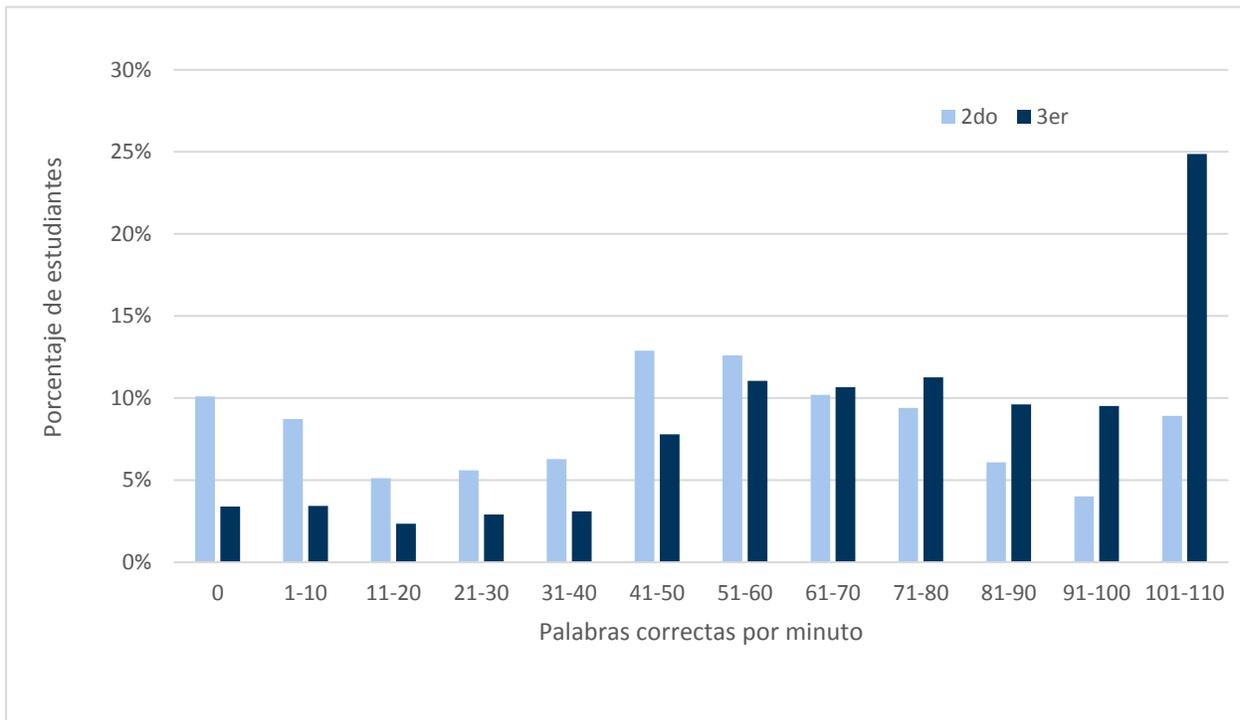
Gráfico 6: Distribución acumulativa de palabras correctas por minuto en fluidez lectora, por grado



En el **Gráfico 7** se visualiza la evolución favorable en fluidez para los estudiantes de tercer grado. En tercero hay un porcentaje inferior al 3% leyendo menos de 40 pcpm, y en contraste se encuentra casi un 25% leyendo arriba entre 101 y 110 pcpm.

En lo que toca a segundo grado (**Gráfico 8**) aproximadamente un 12% de estudiantes se concentra en las categorías de lectura correspondientes a 41–50 y 51–60 palabras por minuto, aunque se observa que quienes no leen del todo alcanzan un 10%.

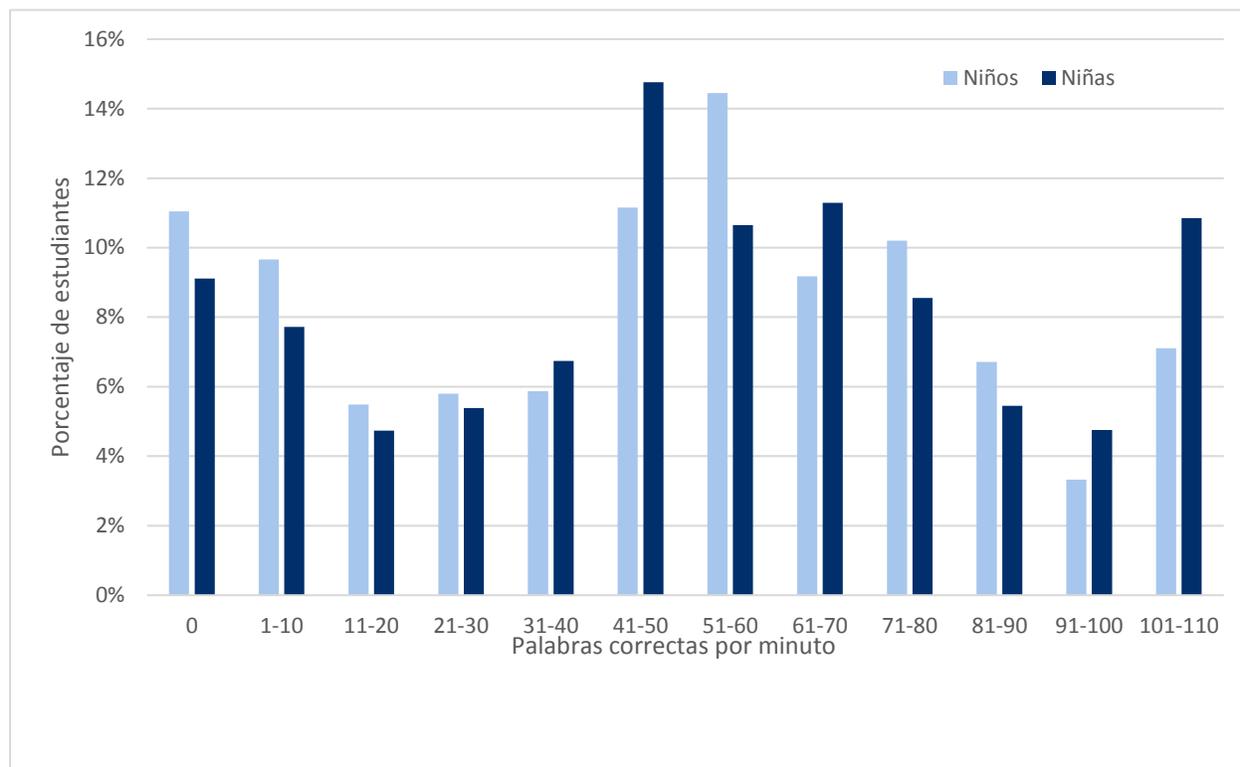
Gráfico 7: Distribución de estudiantes segundo grado y tercer grado de acuerdo a nivel de fluidez



Como se había mencionado, en general las niñas obtienen mejores resultados que los niños. Hay una mayor concentración de estudiantes varones (11% aproximadamente versus 9% de las niñas) no leyendo ninguna palabra, y hay casi un 11% de niñas que leen entre 101 y 110 palabras correctas por minuto (pcpm) mientras que los niños en esa categoría no superan el 7%. También hay más niñas que niños en la categoría de 91 a 100 pcpm aunque la diferencia no supera el 2%.

El porcentaje de varones leyendo debajo de 30 pcpm es más alto que el de niñas, aunque en el rango de 51 a 60 pcpm hay más niños que niñas.

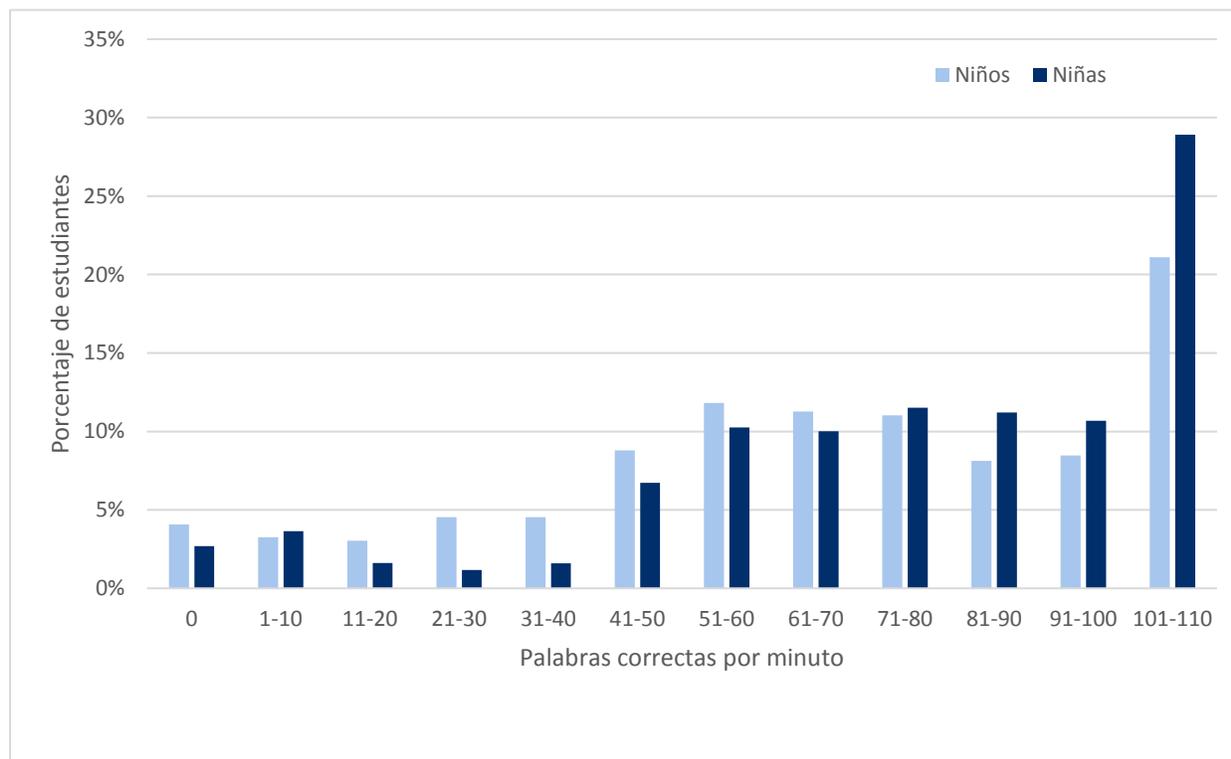
Gráfico 8: Distribución de estudiantes segundo grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez



En tercer grado se repite el patrón identificado anteriormente pues se concentra un mayor porcentaje de varones entre los rangos que implican “riesgo”. No obstante, el porcentaje de niños y niñas que lee muy poco (rangos de 1 a 40 pcpm) y por tanto está en alto riesgo, es inferior al 5% entre los varones y de alrededor del 2% entre las niñas. Estos datos confirman que de segundo grado a tercero hay progreso en lectura fluida. Siempre en “riesgo” se coloca un mayor porcentaje de varones en los rangos de 41 a 50 pcpm y 51 a 60 pcpm.

Puede ver en **Gráfico 9** las niñas superan a los varones en las categorías que indican dominio de la habilidad de leer con fluidez. Hay casi un 10% más de niñas que varones de tercero leyendo entre 101 y 110 pcpm; también hay más niñas que niños en las categorías de 81 a 90 pcpm y 91 a 100 pcpm.

Gráfico 9: Distribución de los estudiantes de tercer grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez



En los **gráficos 10 y 11** se presentan tendencias favorables en fluidez para los estudiantes de áreas urbanas. En los rangos indicativos de un bajo nivel de fluidez tanto en segundo como en tercer grado los estudiantes de áreas rurales concentran un mayor porcentaje de estudiantes que quienes provienen de escuelas urbanas. En segundo grado, el 14% de los estudiantes rurales y aproximadamente el 5% de los urbanos no leen ni una palabra; en tercero se repite la tendencia que desfavorece fuertemente a estudiantes rurales, aunque disminuye a menos del 5% el porcentaje de estudiantes que no lee del todo.

En segundo grado se ubican en los rangos de lectores con nivel de tercero y cuarto grado 81–90 pcpm, 91–100 y 101–110 pcpm un porcentaje mucho más alto de estudiantes urbanos que rurales, aunque vale la pena mencionar que en el rango de 71 a 80 pcpm hay un leve porcentaje mayor de estudiantes rurales. En tercer grado, la mayoría de los estudiantes en riesgo proviene o se ubica en el área rural, alcanzando el 5% en la categoría de 1 a 10 palabras correctas por minuto. En contraste, en los rangos de 81 a 110 pcpm el porcentaje de estudiantes urbanos es superior, llamando la atención que en el último rango 101-110 estos estudiantes urbanos representan casi el 35% mientras que los rurales no superan el 17% o sea aproximadamente la mitad.

Gráfico 10: Distribución de los estudiantes de segundo grado por área de residencia y nivel de fluidez

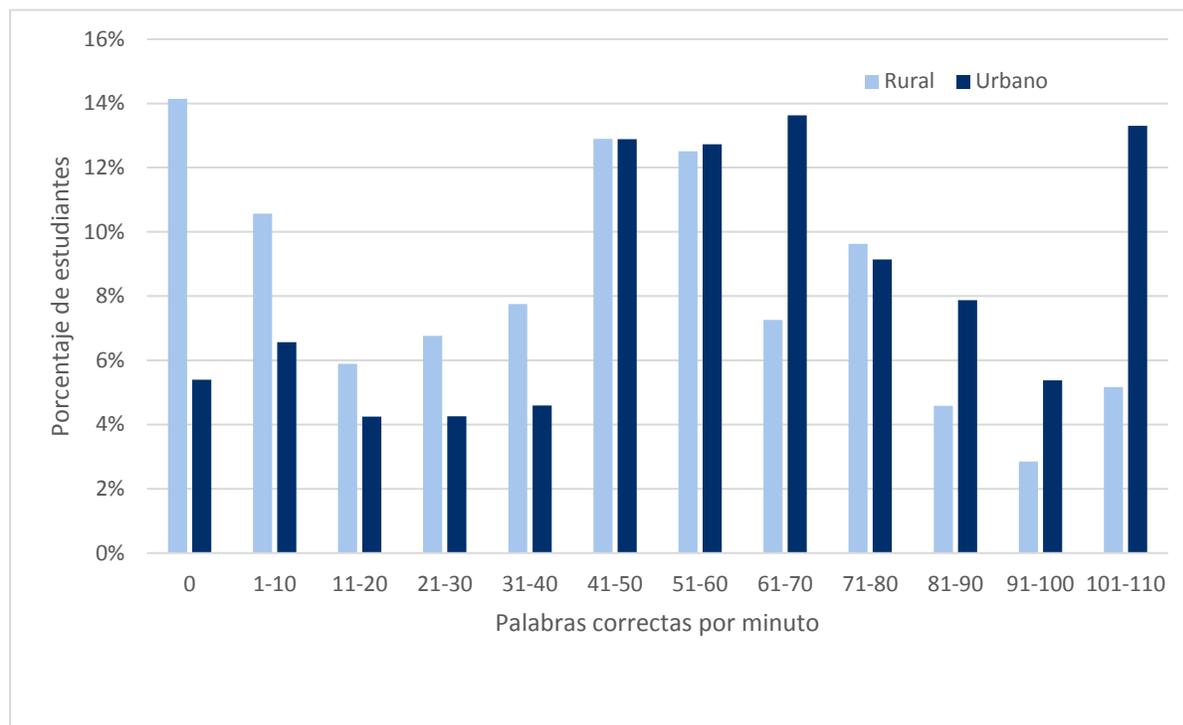
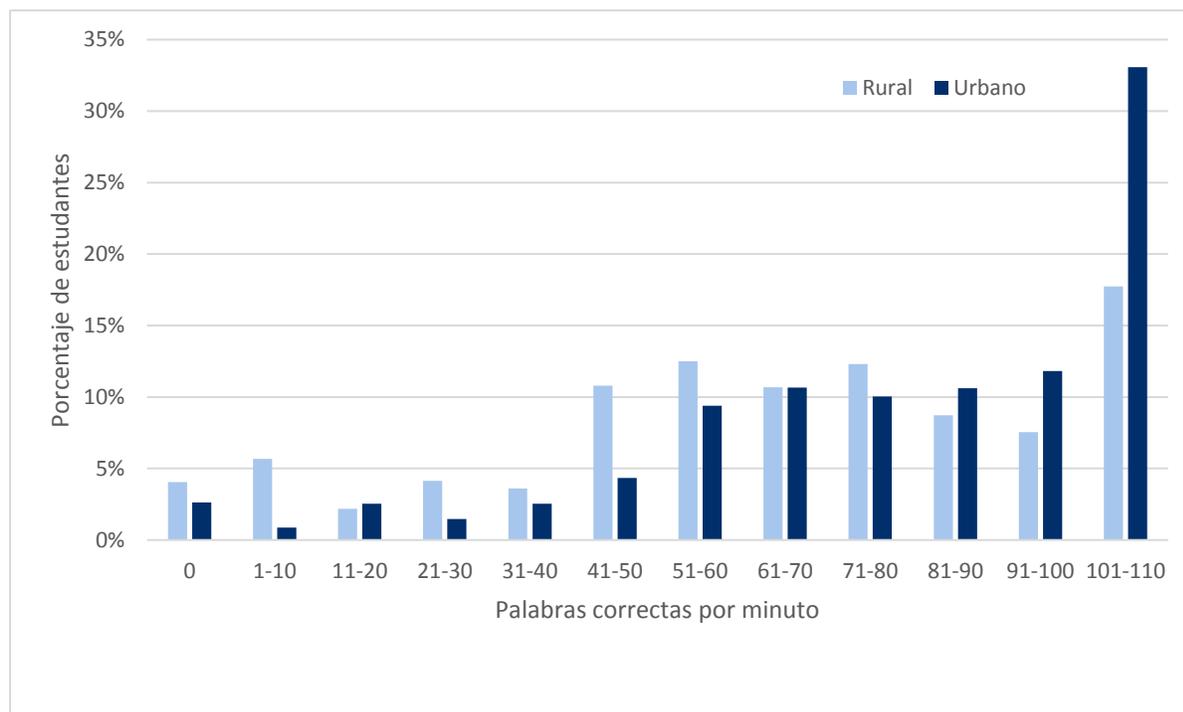


Gráfico 11: Distribución de los estudiantes de tercer grado por área residencia según nivel de fluidez



Tal y como muchos estudios lo muestran, el nivel socioeconómico es uno de los factores de mayor incidencia en el éxito o fracaso escolar a lo cual contribuye enormemente el dominio de habilidades lectoras clave. Por tanto, lo que muestran los **gráficos 12 y 13** es una tendencia totalmente esperable. En riesgo por no poder leer nada y/o por leer menos de 10 palabras correctas por minuto está casi el 33% de los más pobres de segundo grado. En el mismo grado, quienes tienen un nivel socioeconómico medio alto o alto, concentran muy pocos de sus efectivos en estas dos primeras categorías de lectura oral deficiente. La tendencia señalada en el gráfico permite visualizar que el porcentaje de estudiantes que lee más de 101 palabras correctas por minuto entre los más pobres no sobrepasa el 3%, mientras que en los otros dos grupos de nivel económico superior se aproxima al 15%, lo cual es cinco veces superior.

En tercer grado se repite el fenómeno: En este grado quienes están en el cuartil más pobre concentran 6% y 8% de sus efectivos entre quienes leen menos de 10 pcpm. En contraste quienes vienen de hogares del cuartil de mayor poder adquisitivo y el cuartil caracterizado como “medio alto” están sobrerrepresentados en las categorías de 101 a 110 pcpm. Los estudiantes del cuartil económico superior representan casi un 35% en el mencionado rango y sus pares del nivel “medio alto” los siguen de cerca con casi el 30% de sus efectivos leyendo al nivel de cuarto grado de acuerdo con estándares IDEL.

Gráfico 12: Fluidez lectora por nivel socioeconómico segundo grado

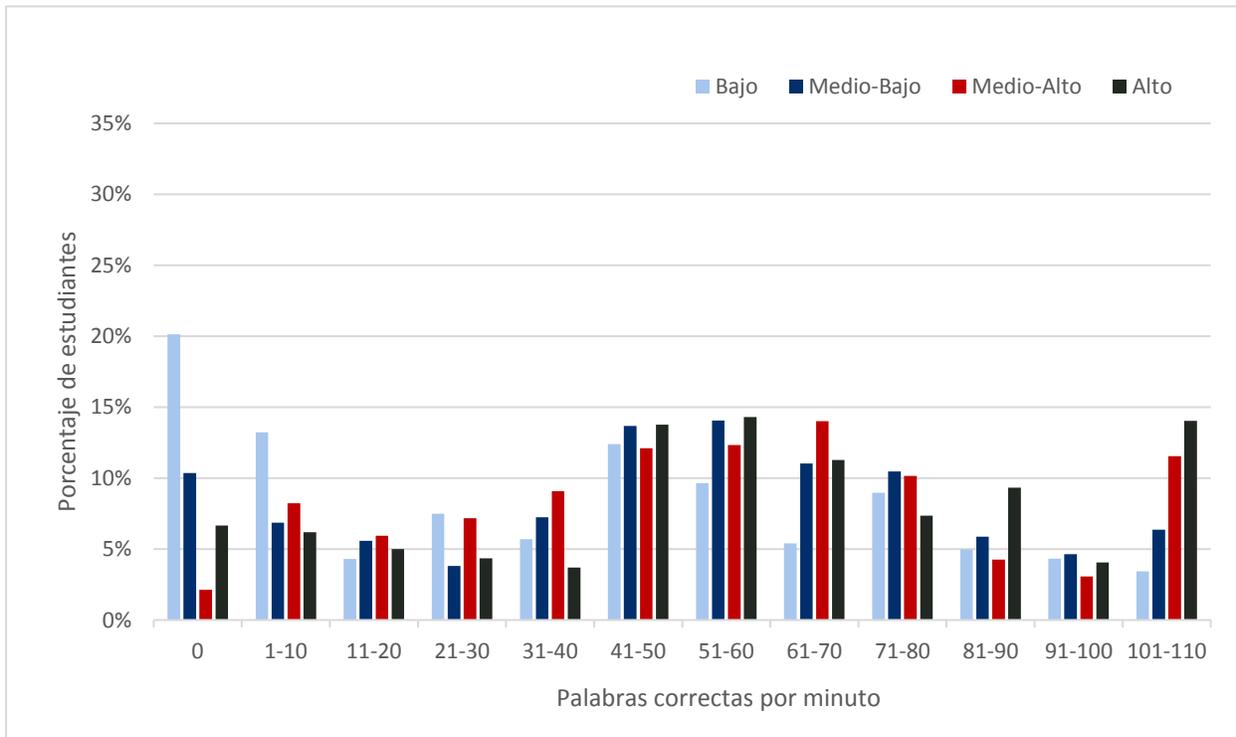
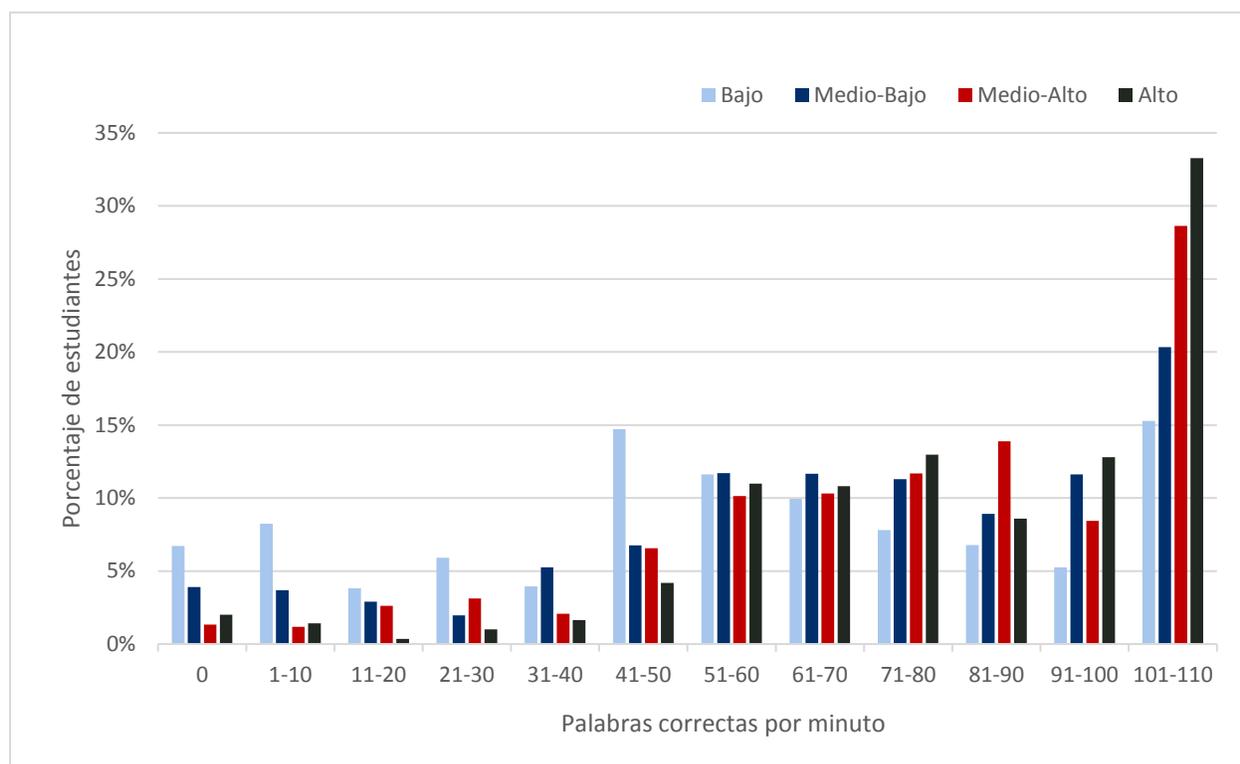


Gráfico 13: Fluidez lectora por nivel socioeconómico tercer grado



4.1.5 Errores recurrentes

En cuanto a las palabras que generaron más equivocaciones se puede decir que la mayor concentración de errores en el caso de segundo grado se produjo en bailar y cantar (esta última palabra inicia con una letra de dos sonidos —uno alveolar /s/ y otro sordo /k/). En tercer grado se produjeron menos errores, pero siempre se concentraron en palabras iniciando con las letras cuyos sonidos habían dado problemas en las secciones de identificación de sonidos y lectura de palabras inventadas. Gusta concentró 19.9% de errores, cantar: 21.7%, Carmen: 19.1% y bailar: 24%. Estos datos prueban la importancia de la enseñanza de la conciencia fonológica, mostrando como si esta es limitada, la decodificación se dificulta afectando negativamente la fluidez.

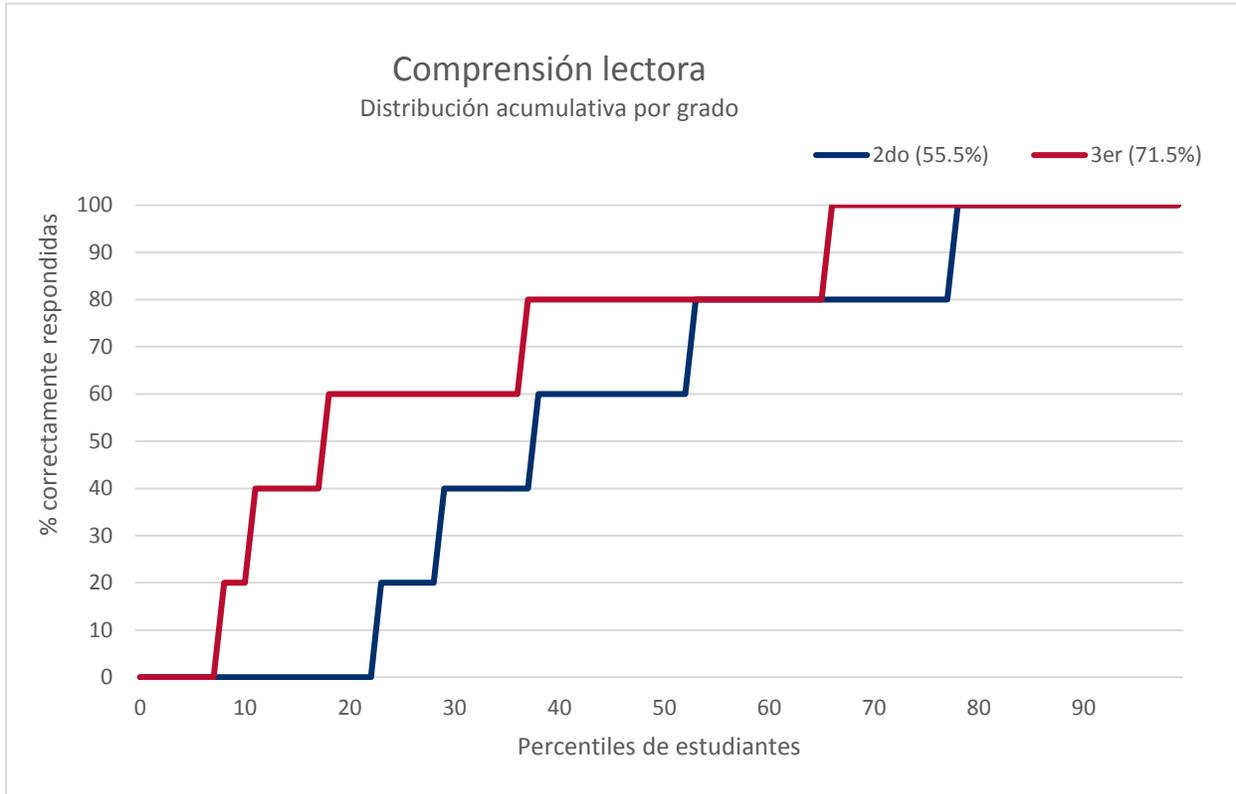
4.1.6 Comprensión lectora

Los resultados de comprensión lectora se presentan en el **Gráfico 14**. El promedio de los estudiantes de segundo grado respondió un poco más de la mitad (55.5%) de las preguntas sobre la lectura de la historia con que se evaluó fluidez. En tercer grado, este porcentaje subió al 74%, lo cual confirma la tendencia, de que la permanencia en la escuela es beneficiosa para el estudiante. No obstante, como se verá a continuación, en ambos grados la pregunta inferencial dio dificultades.

Las preguntas inferenciales cuya respuesta no está contenida en el texto son más complejas. Se debe resaltar que en las observaciones a los docentes de segundo grado se encontró que estos no asignaban suficiente tiempo a trabajar el análisis inferencial,

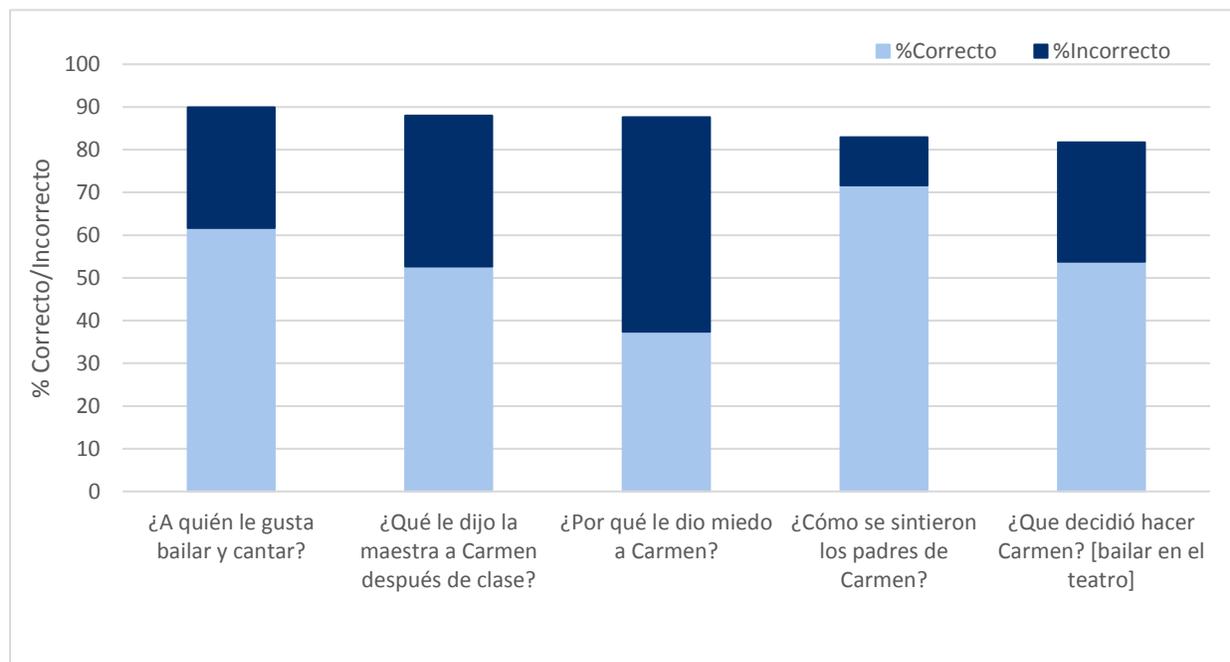
por lo cual se puede complicar para los estudiantes saber extraer el significado de lo leído haciendo inferencias.

Gráfico 14: Porcentaje de preguntas sobre la lectura que el promedio de estudiantes respondió correctamente



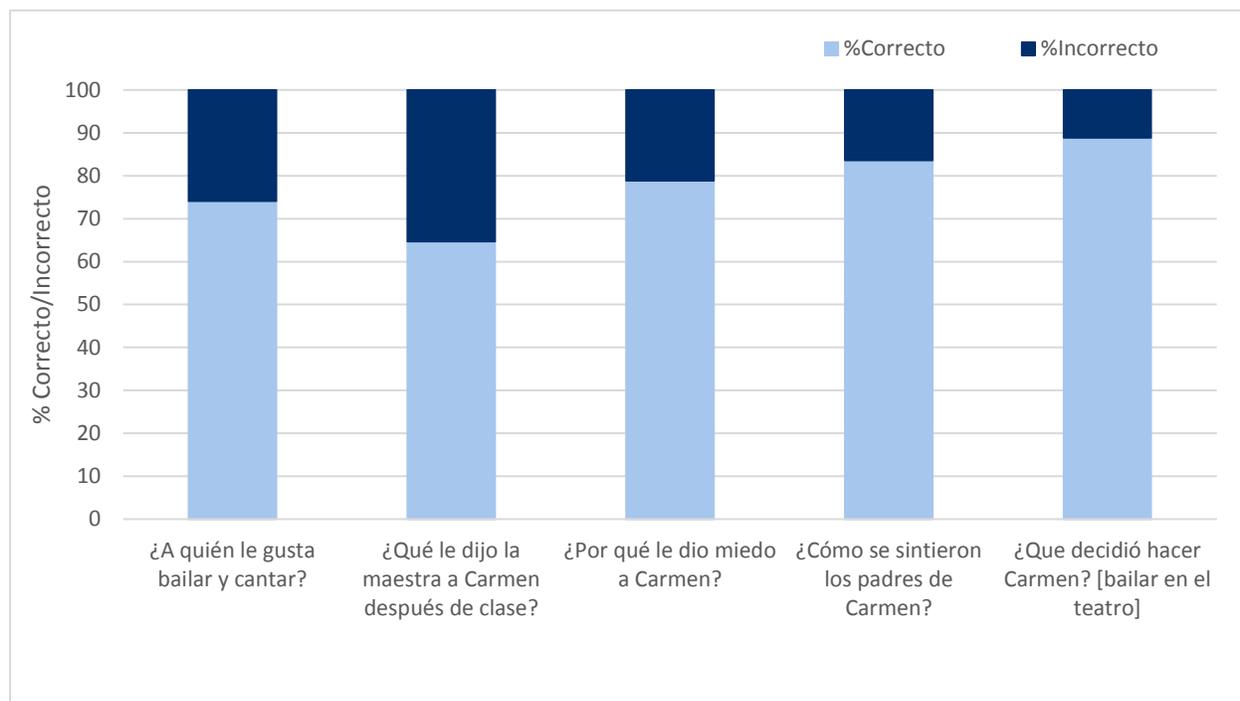
Los errores de los estudiantes de segundo grado al responder a cada pregunta de comprensión se presentan en el **Gráfico 15a**. El promedio de los estudiantes acertó en general un 55.5% de las preguntas, o sea un poco más de la mitad. Sin embargo, en la pregunta inferencial, “¿Por qué le dio miedo a Carmen?” en promedio solo acertaron la respuesta un 39 % de los estudiantes de ese grado. La pregunta más respondida y la cual resultó más sencilla fue, “¿A quién le gusta bailar y cantar?” Esta pregunta la respondieron correctamente un poco más del 60% de los estudiantes. También fue correctamente respondida (70% de aciertos), pero por un menor número de estudiantes la pregunta “¿Cómo se sintieron los padres de Carmen?”.

Gráfico 15a: Segundo grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión



En tercer grado (ver **Gráfico 15b**) el promedio de los estudiantes respondió acertadamente un 71.5% de las preguntas. En este grado la pregunta que ocasionó más dificultad fue: “¿Qué le dijo la maestra a Carmen después de clase?”. A diferencia de segundo grado —en lo que puede haber influido las mejores habilidades en fluidez que tienen los estudiantes de tercero—, casi todos los estudiantes respondieron las cinco preguntas independientemente de que no siempre hayan acertado en las respuestas.

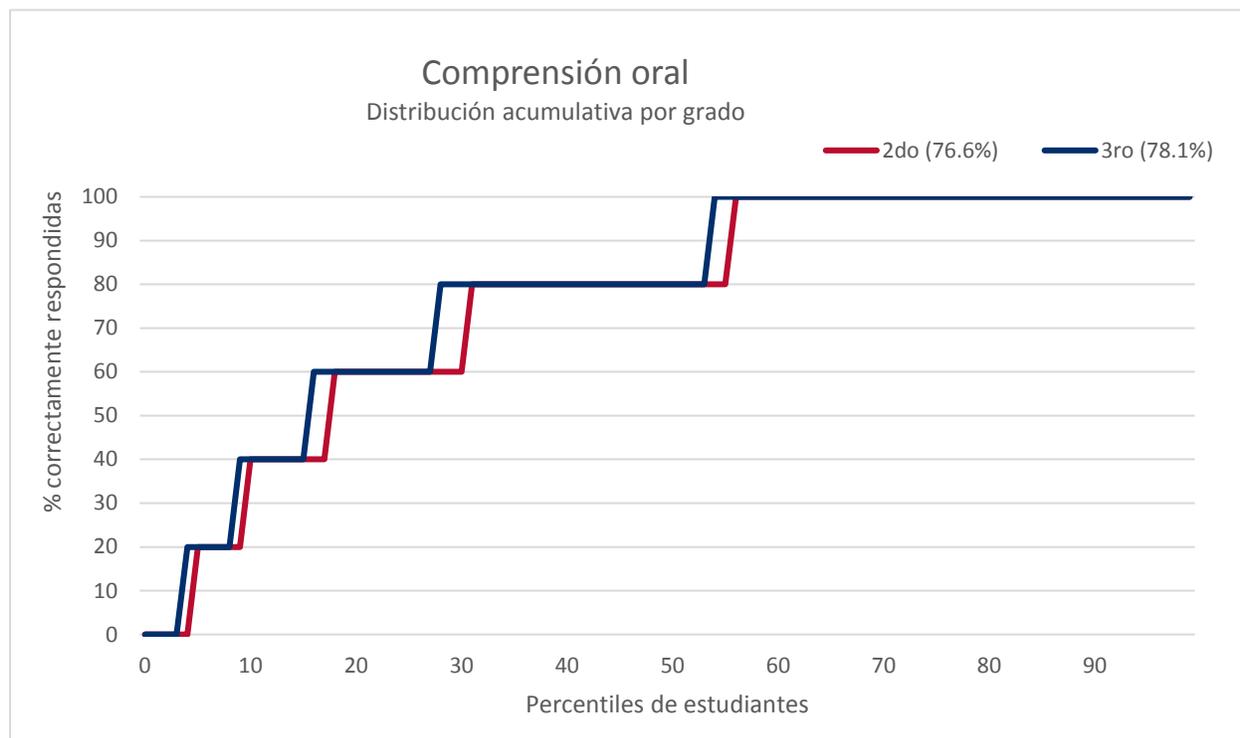
Gráfico 15b: Tercer grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión



4.1.7 Comprensión oral

Como puede verse en **Gráfico 16**, en promedio los estudiantes de segundo grado respondieron casi el 77% de las preguntas sobre el pasaje que se les leyó para evaluar comprensión oral. En el caso de los de tercero, estos acertaron un 78% de las respuestas. Ambos porcentajes representan alrededor de cuatro preguntas correctamente respondidas de las cinco que tenía la sección. No se da una gran diferencia en capacidades de comprensión oral entre un grado y el otro, y hay un mejor rendimiento en esta sección si se comparan los resultados con los obtenidos en comprensión lectora. Por ello se podría considerar que las diferencias observadas en comprensión lectora no se basan en la capacidad de extraer significado de los estudiantes, sino en su capacidad de leer fluidamente.

Gráfico 16: Porcentaje de preguntas sobre lectura oral que el promedio de estudiantes respondió correctamente



4.2 Factores que influyen en los resultados de EGRA

4.2.1 Factores de los estudiantes

Se conoce la importancia del apoyo en el hogar y la influencia de la educación de los padres en el desarrollo infantil de los hijos. También, sabemos que un niño cuyas capacidades cognitivas y socioemocionales han sido estimuladas desde la infancia tiene mayor chance de tener éxito en la escuela. (Berlinski S., Schady N., 2015)

El estudio no contempló entrevistas a la familia; no obstante, el cuestionario aplicado a los estudiantes permitió recoger información sobre factores que de alguna forma contribuyen a explicar los resultados favorables en fluidez que obtuvieron los estudiantes de la muestra. Estos factores se detallan a continuación.

El papel del hogar

La mayoría de los estudiantes —casi el 90%—, reportó que vive con su mamá; esto es evidencia de estabilidad familiar. No se encontró que un porcentaje alto de estudiantes estuvieran viviendo con familiares.

Sobre quien sabía leer en la casa, los estudiantes reportaron que más del 80% de sus mamás leían y alrededor del 60% de sus papas. Esto parece corresponderse con el hecho de que la tasa de alfabetización de mujeres es mayor que la tasa promedio de alfabetización en adultos, citada en la sección relativa al contexto. Desconociendo el nivel de escolaridad exacto de las madres, el hecho que una amplia mayoría de ellas

lea resulta importante porque esa habilidad puede facilitarle la labor de darle apoyo a sus hijos e hijas con las tareas en casa.

La pobreza es un elemento que desfavorece el éxito escolar, tanto por que implica una mala nutrición infantil que reduce la educabilidad de los niños, como porque conlleva carencia de recursos y el peligro del trabajo infantil ya sea pagado o no, lo cual impide que los niños asistan a la escuela y los distrae de su aprendizaje (Castro V., et al 2009^a 2009b, 2015, 2017). Resulta positivo que más del 70% de los estudiantes no sea pobre. Los datos indican que el 70% de los hogares donde viven estos estudiantes cuenta con una serie de servicios, de los cuales carecen más o menos el 26% de los estudiantes de la muestra, entre otros servicios higiénicos, libros, vehículo o computadora. Hay un 19% de ambos grados en cuyas casas se cocina con leña y/o carbón.

Factores propios del estudiante en relación a la escuela

La extra-edad, otro factor negativo en el desarrollo de las habilidades lectoras (Castro V., et al 2009^a, 2009b, 2015, 2017) es baja en la muestra. El 81% de los niños y niñas de segundo tienen 6, 7 u 8 años (de acuerdo con la regulación de El Salvador los estudiantes de primer grado deben tener 7 años). En tercer grado, el porcentaje de estudiantes que está en el rango apropiado: 6, 7 y 8 años es un poco más bajo, alcanzando un 79%.

La repetición de grado –también reportada como negativa para el aprendizaje en otros estudios ya citados–, tampoco es significativa ya que el 94.3% de los estudiantes de segundo grado y una cifra igual para tercer grado estaban cursando primero y segundo grado en 2017.

Ausentismo

Examinando el ausentismo en base al número de estudiantes que no estaban en la escuela cuando se aplicó EGRA, se encontró que había un 21.6% de estudiantes ausentes en segundo y 20.2% en tercero durante el trabajo de campo (**Cuadro 8**).

De acuerdo al cuestionario aplicado, el mayor porcentaje de ausentismo se atribuyó a enfermedad, en segundo se colocó como causa no contar con un acompañante adulto para ir a la escuela y/o falta de transporte.

Cuadro 8. Ausentismo estudiantil

| Promedio expresado en porcentaje de estudiantes ausentes en las aulas en las cuales se administró EGRA | Total |
|--|--------------|
| 2do grado | 21.2% [±4.1] |
| 3er grado | 20.2% [±3.4] |

4.2.2 Factores de los docentes

Los datos del docente se recopilaron de tres maneras. La primera vía fue una entrevista sobre la práctica docente administrada a maestro-as de segundo y tercer grado. En esa entrevista se les preguntó sobre su preparación para enseñar lectoescritura y sobre la

disponibilidad de materiales en el aula. También se obtuvo información a través de la Encuesta de Conocimiento de Docentes mencionada anteriormente (ver **Anexo D**). Por último, hubo observaciones de clase exclusivamente en las aulas de clase de docentes de segundo grado; estas observaciones buscaban obtener información sobre las habilidades de los docentes y el tipo de prácticas utilizadas durante las clases de lectoescritura.

Esta sección describirá la información obtenida a través de estos tres instrumentos por cada tema de instrucción. Los resultados de observaciones de los docentes de segundo grado permiten comparar ambas fuentes y por ende encontrar las coincidencias y discrepancias entre las opiniones, el conocimiento y la práctica en el aula en lo que toca a la enseñanza de la lectoescritura.

Formación de los docentes y desarrollo profesional

Es conocido que la formación de los docentes y su desarrollo profesional pueden desempeñar un papel importante en lo que los docentes saben y hacen con respecto a la enseñanza de la lectoescritura. A los docentes de este estudio se les preguntó sobre su desarrollo profesional y sobre lo que creían necesitar para ser mejores profesores de lectoescritura.

Se encontró que la mayoría de los docentes participantes en el estudio tenía preparación como maestros-as. El 79.0% de los docentes informaron contar con un Profesorado, lo cual implica que no alcanzaron un nivel terciario o universitario en su formación. Una amplia mayoría de docentes (ver **Cuadro 9**) dijo que tenía mucha confianza en su capacidad para enseñar lectoescritura temprana (95.0%)

Cuando se les preguntó específicamente acerca de si habían recibido preparación para enseñar lectoescritura, el 50.4% de los docentes dio respuestas afirmativas, y además consideró que esta preparación había sido suficiente para poder hacer su trabajo en el aula con eficiencia. El **Cuadro 9** muestra que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados dijo haber recibido instrucción específica sobre cómo enseñar a leer y escribir. Muchos, pero no todos, de los docentes parecían seguros (63.1%) en que la capacitación recibida sobre como enseñar lectoescritura temprana los preparó para dar clases en el aula. Pero hubo una variante cuando preguntemos si la formación permanente les ha servido para enseñar eficientemente lectura, con 83.8% diciendo que sí.

Cuadro 9. Formación de los docentes

| ¿Recibió durante su formación inicial formación específica sobre cómo enseñar lectura o como enseñar a leer y escribir? | |
|---|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| No | 49.6 (119) |
| Sí | 50.4 (118) |
| ¿Siente que su formación lo preparó para enseñar lectura inicial? | |
| No | 32.6 (72) |
| Sí | 63.1 (151) |

| ¿Recibió durante su formación inicial formación específica sobre cómo enseñar lectura o como enseñar a leer y escribir? | |
|---|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| ¿La formación permanente que recibió le ha servido para enseñar eficientemente lectura inicial? | |
| No | 16.2 (33) |
| Sí | 83.8 (191) |

Muchos docentes entrevistados también declararon que continúan recibiendo capacitación en servicio para su desarrollo profesional para enseñar lectoescritura. El **Cuadro 10** evidencia que la mayoría de los docentes ha participado en algún tipo de oferta de desarrollo profesional relacionado con la lectoescritura en el último año, pero todavía 36.2% diciendo que no ha recibido también una diferencia notable.

Cuadro 10. Capacitación sobre cómo enseñar lectura

| Capacitación sobre cómo enseñar lectura este año | |
|--|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| No | 36.2 (85) |
| Sí | 63.8 (151) |

Finalmente, se les preguntó a los docentes sobre que creían les ayudaría a mejorar su capacidad como maestro-as para enseñar mejor lectoescritura temprana. Se puede observar en el **Cuadro 11** que la mayoría de los docentes expresó que necesitaban más capacitación para mejorar su desarrollo profesional y también mayor cantidad de materiales de enseñanza para poder desempeñarse mejor como docentes.

Los docentes opinaron que los padres de familia y el MINED podían desempeñar un papel importante en mejorar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes para enseñar más eficientemente a los estudiantes. Un 41.2% de los docentes pidieron más acompañamiento y asesoría de parte del MINED.

Sólo 32 docentes mencionaron que necesitan incremento salarial, y menos todavía (29) opinaron que los incentivos tenían importancia para ellos como estímulo a su desempeño.

Cuadro 11. Actividades más útiles para mejorar el desempeño del docente

| Actividades más útiles para mejorar su desempeño docente | |
|--|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| Mas capacitación | 51.9 (125) |
| Más apoyo profesional y orientación del director | 12.3 (32) |
| Más materiales didácticos | 71.1 (170) |
| Aumento salarial | 12.8 (32) |

| Actividades más útiles para mejorar su desempeño docente | |
|--|-----------|
| Incentivos para promoción y compensación de acuerdo al desempeño | 12.9 (29) |
| Mejora de las condiciones del aula de clase y del ambiente escolar | 23.5 (55) |
| Mejora de las relaciones entre los compañeros | 4.2 (12) |
| Mejora de las relaciones con los padres de familia y otros miembros de la familia. | 35 (82) |
| Más trabajo entre los docentes para planificar juntos | 22.1 (53) |
| Mayor asesoría y/o acompañamiento del MINED | 41.2 (92) |

Mejorar la capacidad de enseñar lectoescritura específicamente requiere de formación profesional para dominar la instrucción de habilidades clave para que los estudiantes aprendan a leer y escribir. También enseñar lectoescritura eficientemente requiere de abundantes materiales de enseñanza. Los docentes entrevistados coincidieron con esta afirmación y añadieron a la misma el requerimiento de recibir entrenamiento pedagógico (51.9%).

Materiales de enseñanza y aprendizaje

Buscando entender su visión sobre la importancia de disponer de los recursos apropiados se preguntó a los docentes qué pensaban sobre los materiales de enseñanza y aprendizaje que utilizan en el aula. Los docentes (88.8%) encontraron que los libros de texto de su grado corresponden y están apropiados para el nivel de sus estudiantes.

Cuando se preguntó a los docentes sobre cuál era su principal dificultad para utilizar los libros de texto en el aula, el problema principal mencionado por ellos fue la insuficiencia de libros para los niños. Varios docentes (12.6%) también estaban preocupados por el hecho de que los libros eran viejos ver **Cuadro 12**. A diferencia de 43.9% de los docentes dijeron que no hay suficiente cantidad de libros. Esta significa casi la mitad de los aulas del estudio.

Cuadro 12. Dificultades con los textos escolares

| ¿Cuál es la dificultad más importante con la que Ud. se enfrenta cuando quiere utilizar los textos escolares? | |
|---|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| No hay suficiente cantidad | 43.9 (100) |
| Son viejos y/o no están en condiciones de uso | 12.6 (28) |
| Utilizan libros diferentes a los de MINED | 17.6 (42) |

Muchos docentes hicieron notar que sus estudiantes tienen acceso a materiales de lectura distintos del libro de texto entregado por MINED. El **Cuadro 13** muestra que estos materiales estaban generalmente en el aula o en la biblioteca, lo que sugiere un acceso relativamente fácil a recursos didácticos más allá del libro de texto.

Cuadro 13. Acceso de materiales de lectura

| ¿Tienen los/las estudiantes acceso a otros materiales de lectura apropiados a su nivel? | |
|---|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |
| No | 27.7 (66) |
| Sí | 72.3 (171) |
| ¿Dónde están disponibles estos otros materiales de lectura? | |
| En el aula | 43.4 (98) |
| Biblioteca escolar | 25.8 (64) |
| Otro | 12 (29) |

A pesar de los problemas con los libros de texto expresados en las entrevistas, se observó que 93.2% de los docentes de segundo grado usaba los libros de texto durante la lección observada. La mayoría de los profesores (58.1%) no usó material complementario como libros de cuentos.

Interacciones con los estudiantes

La investigación muestra que las actitudes y creencias de los docentes sobre cómo los estudiantes aprenden y de qué son capaces pueden afectar la forma en que los docentes interactúan con sus estudiantes (Cooper y Tom, 1984). La encuesta sobre el conocimiento de los docentes usada en este estudio ofreció a los docentes entrevistados la opción de seleccionar entre dos declaraciones muy parecidas, aquella con la cuál estaban más de acuerdo. Los datos provenientes de las opciones tomadas por los docentes al responder a esta encuesta dan una idea de cómo entienden los docentes el desarrollo estudiantil, y como este entendimiento puede afectar sus prácticas de instrucción y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Las interacciones de los docentes con los estudiantes en el aula pueden verse afectadas por sus creencias sobre cómo los niños deben comunicarse durante la clase. El **Cuadro 14** ilustra las afirmaciones relacionadas con las creencias de los docentes sobre cómo los estudiantes deben expresarse en el aula.

La abrumadora mayoría de los docentes cree que es importante que los estudiantes se expresen durante la clase, incluso aún si esto implica interrumpir al docente. Un porcentaje bajo —18.2% de los docentes—, indicó que los niños deberían ser más independientes al tratar de esclarecer sus dudas, llegando a afirmar que era preferible que los niños trabajaran en resolver por su cuenta sus dudas antes de preguntarle al docente sobre algo que no entendían. No obstante, una mayoría fue de la opinión que los estudiantes deben preguntar al docente directamente para aclarar sus dudas (81.8%). Quienes sugirieron que los niños debían buscar sus propias respuestas podrían estar indicando que son conscientes de la importancia de que los niños aprendan a desempeñar un papel activo y sean más responsables de su propio aprendizaje, lo cual representa una habilidad metacognitiva de alto nivel.

Cuadro 14. Interacciones entre docente y estudiante

| Conocimiento del docente | Total % (n) | 2do grado % (n) |
|---|-------------|-----------------|
| Los/las estudiantes deberían hablar solamente cuando se les soliciten | 5.6 (13) | 6.8 (8) |
| Es mejor permitir a los/las estudiantes expresar sus pensamientos oportunamente | 94.4 (226) | 93.2 (115) |
| Los/las estudiantes pueden interrumpir al docente si tienen algo importante que decir durante la hora de clase | 95.8 (228) | 95.8 (118) |
| Los/las estudiantes no deberían interrumpir al docente durante la hora de clase | 4.2 (11) | 4.2 (5) |
| Es mejor que los/las estudiantes digan al docente cuando no entienden lo que se les dice o explica | 81.8 (194) | 83.3 (103) |
| Si no entienden, los/las estudiantes deberían de aclarar sus dudas o encontrar respuestas a sus inquietudes y/o preguntas por su propia cuenta, antes de preguntar al docente | 18.2 (45) | 16.7 (20) |

Durante las observaciones, los recolectores de datos capturaron información específica sobre cómo los profesores interactúan con los estudiantes, en particular cómo los profesores reaccionaron o respondieron a los estudiantes y cómo les pidieron que ellos respondieran. El **Cuadro 15** muestra que el 90.1% de los docentes observados dio atención y llamó en general a la mayoría de los estudiantes de la clase a participar. También se observó que la mayoría de los docentes llamó a participar y/u opinar a estudiantes que no habían levantado la mano para hacerlo. Esto muestra que los docentes comprenden la importancia de que todos sus estudiantes participen y muestren comprensión de la lección.

Cuadro 15. Docente llamando a estudiantes a participar

| Práctica observada | % (n) |
|--|-------------|
| La docente llamó por lo menos una vez a algún estudiante que no levantaron su mano | 90.13 (111) |
| En términos generales, el docente a la mayoría de los estudiantes | 86.94 (110) |

También se les pidió a los observadores que tomaran nota de cómo reaccionaban los docentes cuando los estudiantes respondían incorrectamente a sus preguntas. En el **Cuadro 16** se muestran las observaciones, tres de las mismas reunieron la mayor cantidad de resultados: (i) la mayoría reaccionó dando una pista (37.8%); (ii) 24.1 % dio retroalimentación para corregir errores cometidos por los estudiantes; y (iii) ofrecieron directamente la respuesta correcta (22.5%). Esto de alguna forma confirma la opinión anterior vertida por un 18.2% de los docentes indicando que ellos consideran que los estudiantes deben “desempeñar un papel activo y ser más responsables de su aprendizaje”. También muestra la importancia que le da un amplio número de docentes

(61.8%) a la corrección de errores y a suministrar apoyo a los estudiantes para que ellos encuentren la respuesta correcta por sí mismos.

Cuadro 16. Docentes dando respuesta a los estudiantes

| Práctica observada | % (n) |
|--|-----------|
| En términos generales, si un estudiante respondió incorrectamente, el docente... | |
| Le brindó la respuesta correcta | 22.5 (26) |
| Le preguntó a otro estudiante | 8.7 (11) |
| Le pidió al estudiante intentar de nuevo | 6.9 (8) |
| Le dio una pista o le ayudó de otra manera | 37.8 (50) |
| Dio retroalimentación para corregir errores cometidos | 24.1 (28) |

En general los docentes en este estudio parecen comprender la importancia de que todos los estudiantes participen y se expresen durante la clase y que reciban apoyo cuando dan respuestas incorrectas. Estas creencias son positivas para el aprendizaje de los estudiantes y contribuyen a crear en el aula un ambiente seguro para los estudiantes. Este ambiente da confianza a los estudiantes para hacer preguntas y les permite tomar riesgos al participar en clase.

Instrucción diferenciada

Abordar las necesidades de los estudiantes a través de la instrucción diferenciada es otra práctica probada como importante para el aprendizaje y los resultados de los estudiantes (Tomlinson, 1999; Vygotsky, 1986). Los docentes que además de entender la necesidad de hacer instrucción diferenciada saben cuándo es apropiado y necesario implementarla tienden a ser capaces de apoyar a todos los estudiantes de su clase para que tengan éxito. Durante la entrevista a los docentes, se les preguntó qué apoyo brindaban a los estudiantes con limitaciones para mantenerse al día con respecto al resto de la clase. Solo uno de los docentes entrevistados dijo que “no hizo nada” pues en general, los docentes eligieron una variedad de prácticas de instrucción.

El **Cuadro 17** muestra que la opción más popular fue brindar apoyo individual durante la clase (65%). Los docentes también seleccionaron como opción brindar apoyo fuera de la clase y fomentar el trabajo en parejas o en grupos pequeños. Sólo un porcentaje muy pequeño (15.9%) dijo que para ayudar a estos estudiantes realizaría una revisión de la actividad con toda la clase. Sin embargo, las observaciones permitieron determinar que la mayor parte de las interacciones se daban usando la forma de organización conocida como clase entera.

Cuadro 17. Apoyo para los estudiantes

| ¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay? | |
|--|-------------|
| Respuesta | Total % (n) |

| ¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay? | |
|--|------------|
| Ninguno | .3 (1) |
| No aplica (no hay estudiantes que necesitan) | .9 (3) |
| Apoyo remedial individualizado fuera de la clase | 51.6 (115) |
| Apoyo remedial individualizado dentro de la clase | 65 (150) |
| Tiempo de práctica adicional dentro de la clase | 24 (61) |
| Lo pongo a trabajar en parejas de compañeros o pequeños grupos | 49 (113) |
| Revisión de toda la clase | 15.9 (43) |
| Materiales adicionales de lectura o asignación de proyectos fuera del aula | 33.3 (76) |
| Conferencia o comunicación padres/docente | 40.4 (101) |
| Estudiantes como tutores | 32 (77) |

Los datos recogidos parecen indicar que los docentes saben que es importante apoyar a los estudiantes con dificultades y que reconocen la existencia de una variedad de formas en que esto puede lograrse.

Durante las observaciones de clases, los recolectores de datos pusieron especial atención a si los docentes realizaban prácticas específicas para apoyar a los estudiantes en desventaja. A pesar de las respuestas positivas sobre este tema, las observaciones indican que la mayoría de los docentes observados no implementaban estas prácticas como lo muestra el **Cuadro 18**. Este cuadro evidencia que la mayoría de los docentes no organizaba a los estudiantes en grupos ni tampoco les asignaba tareas diferentes de acuerdo con sus distintos niveles de aprendizaje. Durante la observación, nada más un 30.6% de los docentes observados apoyó a estudiantes con problemas.

Cuadro 18. Instrucción diferenciada

| Práctica observada | % (n) |
|---|------------|
| Dio el docente trabajo en grupos a diferentes | |
| Sí | 16.3 (14) |
| Los estudiantes trabajan en grupos pequeños | |
| Sí | 25.81(34) |
| Dio el docente instrucciones específicas | |
| No | 74.6 (100) |
| Sí | 25.5 (23) |
| El docente apoyaba a estudiantes que mostraban dificultades trabajando aparte | |
| No | 69.4 (88) |
| Sí | 30.6 (35) |

Al analizar los datos provenientes de observaciones a la práctica de instrucción, queda claro que la mayor parte de las clases se desarrollaron —como se señaló antes—, teniendo a los estudiantes organizados en “clase entera o completa”. Las discrepancias entre las respuestas a la entrevista y la práctica docente observada podrían evidenciar una desconexión entre el conocimiento y la práctica, o también podría mostrar que los docentes responden lo que consideran “correcto”, pero tienen una brecha en sus conocimientos profesionales que les impide poner en práctica su concepción sobre cómo manejar diversas formas de apoyo a quienes van rezagados.

Los docentes parecen saber que deben apoyar a los estudiantes de varias maneras; sin embargo, las observaciones indican que esto no lo practican. Saber que la enseñanza debe ser diferenciada y estar en capacidad de hacerlo, claramente no es lo mismo. Los docentes probablemente se ven afectados por muchos factores que los limitan y la posible falta de recursos y conocimientos sobre cómo implementar instrucción diferenciada podría estar impidiendo que los docentes hagan lo que saben es útil para sus estudiantes. También está de por medio el hecho de que muchos docentes pueden no estar en capacidad de determinar qué estudiantes están teniendo dificultades de aprendizaje en un momento dado. Si los docentes no tienen tiempo o conocimiento sobre cómo evaluar a los estudiantes para tomar decisiones sobre la instrucción, esto también puede impedirles establecer el tipo de instrucción apropiada a sus necesidades.

Evaluación

Una práctica importante para que los docentes puedan determinar qué tipo de instrucción usar es evaluar el conocimiento y habilidades del estudiante. A los docentes del estudio se les preguntó en la entrevista y en la encuesta de conocimiento cómo evaluaban a sus estudiantes. Las respuestas dadas en la encuesta son abrumadoramente positivas cuando se les pregunta si evalúan a sus estudiantes al finalizar cada unidad de clase (94.1%).

El **Cuadro 19** muestra las respuestas de los docentes sobre cómo evalúan en a sus estudiantes. Según los datos recopilados estos docentes usan una variedad de métodos para evaluar a los estudiantes al final de una unidad y durante sus lecciones diarias. Los métodos de evaluación predominantes son, sin embargo, los más tradicionales, como las pruebas escritas u orales (80% y 69.3%), y algún tipo de tarea de escritura (64.8%) o preguntas (84.7%). Las opciones tales como proyectos (7.5%) y dramatización (14.5%) fueron elegidas por un reducido número de docentes.

Cuadro 19. Como evalúa los estudiantes

| 21. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? | | |
|---|-------------|-----------------|
| Respuesta | Total % (n) | 2do grado % (n) |
| Pruebas escritas después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico | 80.0 (191) | 83.9 (103) |
| Pruebas orales después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico | 69.3 (166) | 75.8 (91) |
| Revisión del libro de actividades del estudiante | 38.4 (96) | 40.8 (51) |

| 21. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? | | |
|--|------------|-----------|
| Tareas en casa y en la clase | 64.8 (154) | 68.1 (82) |
| Evaluación de fin de período | 38.2 (93) | 42.7 (51) |
| Exámenes de fin de año | 27.7 (69) | 30.1(37) |
| Proyectos | 7.5 (20) | 8.22 (9) |
| Actividades integradoras | 37.8 (92) | 36.4 (45) |
| 22b. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una actividad? | | |
| Dramatización | 14.5 (35) | 16.4 (19) |
| Uso del pizarrón | 53.4 (125) | 56.3 (68) |
| Preguntas orales | 84.7 (199) | 89 (108) |
| Trabajo de consulta | 12.9 (34) | 13.6 (18) |
| Cuestionario | 27.3 (67) | 24.9 (32) |
| Guías de trabajo | 30.9 (77) | 27.3 (35) |
| Ejercicios de aplicación | 43.7 (110) | 41.8 (56) |

Las observaciones muestran que la mayoría de los docentes (76.6%) revisaron el trabajo de los estudiantes como puede verse en el **Cuadro 20**. Revisar tareas o trabajos asignados a los estudiantes es una manera típica de evaluar como los estudiantes están aprendiendo. Sin embargo, la mayoría de los docentes (72.3%) no dio calificaciones a los estudiantes, aunque la mayoría dijo en la entrevista que evalúa diariamente utilizando varios métodos.

Cuadro 20. Prácticas de evaluación observados

| Práctica observada | % (N) | Numero |
|--|-----------|--------|
| 20. ¿El docente revisó el trabajo de los estudiantes? | | |
| No | 23.4 (24) | 24 |
| Sí | 76.6 (99) | 99 |
| 25. ¿Fueron los estudiantes evaluados por calificaciones o puntos? | | |
| No | 72.3 (86) | 86 |
| Sí | 27.7 (37) | 37 |
| 26. ¿Después de evaluar el contenido, decidió el docente asignar la tarea? | | |
| No | 43.8 (54) | 54 |
| Sí | 56.2 (69) | 69 |

Instrucción de lectoescritura

El estudio también se enfocó en determinar el conocimiento y la comprensión de los docentes de cómo enseñar lectoescritura. Los datos recopilados a través de las

entrevistas, la encuesta y las observaciones indican que en la mayoría de las clases los docentes trabajaban en dos de los momentos de la clase de lenguaje: la lectura y la reflexión. Los siguientes son los resultados de las observaciones, entrevistas, y encuesta de conocimiento por componente de lectura y escritura.

Leyendo palabras

Leer palabras nuevas requiere dominar varias habilidades fundamentales, principalmente conocer que una palabra está compuesta de sonidos y saber que estos sonidos se representan con letras escritas. Los estudiantes también necesitan saber cómo convertir estos sonidos de las letras en palabras. Durante la entrevista con los docentes, se les preguntó si creían que era importante o no enseñar las sílabas y los sonidos de las letras. Casi todos los docentes convinieron abrumadoramente en que estas habilidades eran importantes para enseñar a leer, como se muestra en el **Cuadro 21**.

Cuadro 21. Importancia de enseñar letras y sonidos

| Respuesta | Total % (n) |
|---|-------------|
| El/la docente debe enseñar los sonidos de las letras en los primeros grados | 95.3 (224) |
| El/la docente debe enseñar las sílabas como parte del proceso lector en los primeros grados | 95.2 (224) |

Este resultado es interesante principalmente porque los estudiantes tuvieron puntajes bajos en la sección de EGRA que evalúa su dominio del sonido de letras. Los puntajes bajos indican que a los estudiantes no se les está enseñando o no se les enseñó en su momento los sonidos de las letras individuales. Esto contradice las respuestas dadas por docentes tanto de segundo grado como de tercer grado, quienes dijeron que los sonidos se "deberían enseñar". Se necesita más investigación para entender las diferencias entre estas afirmaciones y su relación con lo que está recomendado que se enseñe en El Salvador en preescolar y primer grado.

La encuesta de conocimiento de los docentes también indagó sobre el papel que los docentes consideraban debían jugar para enseñar lectoescritura. Las respuestas a la encuesta fueron casi unánimes, indicando que la función de los docentes es enseñar las habilidades necesarias para aprender a leer las palabras (ver **Cuadro 22**).

Cuadro 22. Papel del docente

| Práctica observada | Total % (n) |
|---|-------------|
| Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes todas las palabras que necesitan saber para que se conviertan en lectores | 11.8 (26) |
| Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes las destrezas necesarias para que puedan aprender a leer palabras de manera autónoma, y se conviertan en buenos lectores | 88.2 (213) |

Los datos de las observaciones muestran que pocos docentes dedicaron tiempo a la enseñanza de cómo leer palabras. El **Cuadro 23** muestra que nada más el 31.5% de los docentes observados pidió a los niños que leyeran palabras aisladas.

Cuadro 23. Leyendo palabras sueltas

| Práctica observada | % (n) |
|---|-----------|
| Puso el docente a los niño-as a leer palabras sueltas | |
| Si | 31.5 (37) |
| No | 68.5 (86) |

No se observó a los docentes enseñando sonidos de letras, sílabas o partes de las palabras de forma significativa. Probablemente esto se deba al hecho de que las observaciones tuvieron lugar en segundo grado en lugar de en primer grado.

Vocabulario

Comprender los significados de las palabras y aprender a encontrar el significado de palabras nuevas son habilidades clave para poder entender lo que se lee y comunicarse por escrito. A los docentes se les preguntó cómo enseñaban vocabulario en sus clases de lectoescritura. De acuerdo a sus respuestas (ver **Cuadro 24**), los docentes utilizan una variedad de métodos, pero el más popular fue leer historias y aprovechar esta lectura durante la clase (69.8%).

Cuadro 24. Como enseñar vocabulario

| Practica | 2do grado % (n) | Total % (n) |
|---|--------------------|----------------|
| ¿Cómo enseña vocabulario? | | |
| Utilizando familias de palabras y/o antónimos y sinónimos | 51.4 (59) | 48.3 (111) |
| Aprovechando historias que leemos | 76.3 (90) | 69.8 (162) |
| Utilizando sólo el diccionario | 28.7 (37) | 34.7 (88) |
| Escribiendo un texto | 56.3 (71) | 58.3 (138) |

Durante la observación en las aulas, los docentes enseñaron vocabulario en al menos la mitad de las lecciones observadas, pero lo hicieron principalmente por medio de ilustraciones o buscando las definiciones de las palabras. Como se ve en el **Cuadro 25**, alrededor del 49.8% de los docentes observados usaba también textos para enseñar nuevas palabras. Es importante revelar que los observadores registraron que la instrucción de vocabulario se llevó a cabo en el entorno de clase completa.

Cuadro 25. Prácticas de enseñar vocabulario

| Practica | % (n) |
|--|-----------|
| ¿Trabaja en el significado de palabras que están en un texto usando el contexto en que está la palabra se utiliza, ya sea una oración, un párrafo o un relato? | |
| Si | 49.8 (68) |
| Clase entera | 48.9 (66) |
| ¿Trabaja en significado de palabras: ¿dando definición, o utilizando ilustraciones o dibujos? | |
| Si | 61.8 (78) |
| Clase entera | 57.4 (72) |
| ¿Trabaja en significado de palabras: usando palabras en oraciones o explicando la palabra? | |
| Si | 53.9 (71) |
| Clase entera | 46.1 (63) |

Lectura y comprensión

El foco principal de las lecciones de lectoescritura observadas indica que los docentes dieron énfasis a prácticas de lectura y comprensión. Por supuesto, este es el objetivo principal de la lectoescritura. No obstante, los observadores notaron que los docentes requerían principalmente que los estudiantes leyeran en voz alta (55.1%) y muy poco les pedían que lo hicieran en silencio (13.4%) (ver **Cuadro 26**). La lectura en voz alta se dividió entre la lectura de toda la clase y la lectura individual en sus propios libros.

Cuadro 26. Prácticas de leer

| Práctica observada | % (n) |
|--|-----------|
| ¿Puso el docente a los niño-as a leer oraciones? | |
| Si | 48.1 (61) |
| Clase entera | 24.3 (32) |
| Individuales | 18.7 (24) |
| ¿Pidió el docente a la clase que leyera en voz alta algún texto? | |
| Si | 55.1 (74) |
| Clase entera | 24.2 (34) |
| Individuales | 24.9 (33) |
| ¿Pidió el docente a los estudiantes que leyeran en silencio? | |
| Si | 13.4 (21) |
| Clase entera | 9.3 (13) |
| Individuales | 4.1 (8) |

Los datos de observación muestran que la mayoría de los docentes hizo que los estudiantes leyeran de alguna manera durante la lección. Los resultados EGRA sobre el

dominio de los estudiantes de la lectura, indican que hay un 35.5% de segundo grado y un 41% de los de tercer grado que puede leer con fluidez, es probable que a estos estudiantes en particular les resulte provechoso la práctica diaria de la lectura y les ayude a mejorar su fluidez lectora, pero si se toma en cuenta el porcentaje de estudiantes en riesgo, 45% en segundo grado y 36% en tercer grado, se pudiera señalar que es recomendable explorar nuevas prácticas de lectura oral a implementar para mejorar esta habilidad lectora entre quienes están con problemas.

Se observó clases con el propósito también de determinar qué actividades eran usadas por los docentes para enseñar comprensión y conseguir que los estudiantes extrajeran significado de los textos leídos. El **Cuadro 27** muestra que aproximadamente la mitad de los docentes de segundo grado (45.2%) comenzó sus lecciones de lectura con actividades de comprensión tales como hablar sobre el título, hacer predicciones y adquirir conocimientos básicos.

Estas actividades preparan a los estudiantes para leer un texto, promover la motivación y darles algo que corroborar mientras leen. También se observó a la mayoría de los docentes (63.5%) haciendo preguntas literales —cuya respuesta está en el texto leído— ; a un 51% de los docentes se les vio trabajando con preguntas inferenciales las cuales requieren usar conocimientos no incluidos en el texto. Otro 42.6% de actividades observadas estaban encaminadas a enseñar comprensión por la vía de hacer resúmenes y trabajar en la búsqueda de la idea principal de la historia leída.

Cuadro 27. Prácticas de comprensión

| Práctica observada | % (n) |
|---|-----------|
| ¿Antes de la lectura de un libro: ¿Les lee el título; les pregunta que saben del título o tema; les enseña a hacer predicciones? | |
| Si | 45.2 (59) |
| Clase entera | 44.5 (58) |
| ¿Responden y formulan los estudiantes preguntas literales que inician con qué, quién, dónde? | |
| Si | 63.5 (84) |
| Clase entera | 49.5 (64) |
| Individuales | 10.1 (15) |
| ¿Responden y formulan preguntas inferenciales que inician con por qué, cómo? | |
| Si | 51.1 (67) |
| Clase entera | 35.5 (46) |
| Individuales | 12.4 |
| ¿Enseña estrategia de comprensión? (ejemplo: hacer resúmenes, encontrar la idea principal, identificar la estructura de la historia leída o sus personajes principales) | |
| Si | 42.6 (59) |

| Práctica observada | % (n) |
|--------------------|-----------|
| Clase entera | 37.7 (54) |

Estas observaciones evidencian que los docentes usaban la estrategia de hacer preguntas como forma principal de enseñar comprensión, no obstante, la mayoría de las preguntas formuladas eran literales cuyas respuestas se encuentran en el texto. Este tipo de preguntas requiere del uso de habilidades de nivel inferior. Cabe destacar que también la mitad de los profesores hizo al menos una pregunta inferencial, la cual para ser respondida requiere usar conocimiento contextual y fuera del texto. Este patrón coincide con las tendencias reflejadas en el dominio de la comprensión inferencial de los resultados de EGRA. En esta prueba los estudiantes obtuvieron mejores resultados al responder las preguntas literales que al dar respuesta a las preguntas inferenciales.

También es importante señalar que la mayoría de las instrucciones para enseñar comprensión se realizaron con toda la clase o clase entera, lo cual tiende a limitar la participación del estudiante. Si bien es cierto, los resultados de entrevistas parecen indicar que los docentes entienden la importancia de utilizar una variedad de estrategias para la comprensión, no se les vio usando una variedad de métodos.

Escritura

Finalmente, las habilidades de escritura son cruciales para la comunicación y la autoexpresión y complementan el aprendizaje de las habilidades de lectura. Los docentes participantes en el estudio mostraron tener consciencia de la importancia y la naturaleza complementaria de enseñar habilidades de lectura y escritura. Al responder a la Encuesta de Conocimiento de Docente un 89.0% de los docentes indicaron que estaban de acuerdo de que es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer y escribir al mismo tiempo.

Durante las observaciones, casi todos los profesores les pidieron a los estudiantes que escribieran algo. La mayoría de los escritos no implicaban la realización de tareas muy creativas (ver **Cuadro 28**). El 94.1 por ciento de los docentes pidió a los estudiantes que escribieran palabras, oraciones o párrafos siempre en clase entera, en comparación sólo el 33.7% de los docentes pidió a los estudiantes que escribieran creativamente expresando sus sentimientos o impresiones. Cuando se asignó a los estudiantes tareas de escritura creativa, hubo una parte de los docentes que trabajó con toda la clase y otra parte que usó el trabajo individual. En casi una cuarta parte de las observaciones se vio al docente haciendo algún tipo de dictado; tomar dictado no fomenta la autoexpresión, sino que es más bien una forma de desarrollar habilidades de escucha y dominio de la correspondencia de símbolos de sonido —decodificación—.

Cuadro 28. Prácticas de escritura

| Práctica observada | % (n) |
|--|-------|
| ¿Los estudiantes escriben ¿palabras, oraciones o párrafos? | |

| Práctica observada | % (n) |
|---|------------|
| Si | 94.1 (115) |
| Clase entera | 67.0 (82) |
| Individuales | 22.7 (29) |
| ¿Los estudiantes hacen escritura creativa ¿textos escritos que expresan algún pensamiento, explicación o emoción? | |
| Si | 33.7 (46) |
| Clase entera | 19.4 (29) |
| Individuales | 14.2 (17) |
| ¿Hace el docente dictado de: a) palabras, b) oraciones, c) párrafos? | |
| Si | 22.5 (33) |
| Clase entera | 21.52 (30) |

Conocimiento del docente sobre el desarrollo de la lectoescritura

La parte final de la Encuesta de Conocimiento de Docente incluyó diez preguntas sobre las expectativas de los docentes con respecto a cuando los estudiantes deben alcanzar habilidades específicas de lectoescritura. Las respuestas a estas preguntas muestran el conocimiento del docente sobre las trayectorias de desarrollo que deben seguir los estudiantes y sus expectativas sobre lo que estos deberían ser capaces de hacer. Para cada pregunta, los profesores tuvieron que elegir una de cuatro opciones sobre cuándo un estudiante debería dominar una determinada habilidad. Cada opción fue codificada como apropiada para el desarrollo (1) o inapropiada para el desarrollo (0). Las respuestas de los docentes fueron muy variadas en relación a las habilidades relacionadas con la escritura y la comprensión. El **Cuadro 29** resume las respuestas de los docentes en lo que respecta al dominio de las habilidades de escritura y comprensión. Menos de la mitad de los docentes considera importante el dominio de una habilidad de nivel superior, como escribir un ensayo persuasivo.

Cuadro 29. Expectativas sobre los estudiantes de los docentes

| Destrezas | % (n) |
|--|-------------|
| Saber cómo escribir un ensayo persuasivo | |
| Apropiado | 45.33 (113) |
| Comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita | |
| Apropiado | 47.9 (116) |
| Entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema | |
| Apropiado | 51.62 (117) |
| Identifican las partes de una oración | |
| Apropiado | 70.6 (170) |
| Entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras) | |
| Apropiado | 65.21 (151) |

| Destrezas | % (n) |
|---|-------------|
| Grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel | |
| Apropiado | 42.23 (106) |
| Comparar y contrastar dos textos informativos | |
| Apropiado | 74.5 (175) |
| Comprenden el contenido de un texto que el que ellos mismos leen y que están a su nivel | |
| Apropiado | 75.4 (181) |

4.2.3 Factores de la escuela

Las escuelas de la muestra fueron 125, con una matrícula de 4,153 estudiantes en segundo grado y 4,111 en tercero. En la muestra total había 97 escuelas regulares y 26 escuelas unidocentes o multigrado. El **Cuadro 30** muestra las escuelas y el número de secciones por grado. La mayoría de las escuelas solo tenían una sección.

Cuadro 30. Número de secciones por grado

| | Escuelas con una sección | Escuelas con dos secciones | Escuelas con tres secciones | Escuelas con cuatro secciones | Escuelas con cinco y seis secciones |
|-----------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 2do grado | 71 | 31 | 5 | 12 | 4 |
| 3er grado | 67 | 33 | 11 | 9 | 3 |

De acuerdo con la entrevista a directores, al inicio del año escolar alrededor de 88% (109) escuelas no tenía la cantidad necesaria de libros de texto para sus estudiantes. Los directores también reportaron que la mayoría de sus centros —más o menos un 65%—, no tenía biblioteca. Según estos directores, más o menos la mitad de sus estudiantes visitaban diario o casi diariamente las bibliotecas.

En más del 94% de las escuelas hay una asociación de padres de familia. Más del 80% de los directores estaba satisfecho con el apoyo que la directiva de esta asociación brinda a la escuela. Esos porcentajes disminuyeron a menos de la mitad cuando se preguntó a los directores si estaban satisfechos con la participación de los padres en el trabajo escolar de sus hijos e hijas.

Los directores revisan los planes de clase en la mayoría de las escuelas desde algunas veces al año hasta mensualmente. El acompañamiento del director o subdirector a los docentes durante sus clases es variable yendo desde algunas veces al año (más o menos la mitad) hasta mensual según respuestas de aproximadamente un tercio de los directores. Muy pocos de los entrevistados —menos del 10%—, reportaron que “nunca” visitaban o acompañaban las clases.

Más del 60% de los directores reportó que dan seguimiento al aprendizaje de los estudiantes monitoreando resultados de exámenes hechos por los docentes. El ausentismo de docente no pareciera crear problemas en las escuelas pues más de la

mitad de los directores asigna la clase a otro docente. Aproximadamente un 13% de los directores envía de regreso a sus casas a los estudiantes.

4.2.4 Apoyo de la familia

Casi el 82% de los estudiantes reportó que se les asignaba tareas para hacer en casa algunos días. El **Cuadro 31** muestra que muy pocas maestras asignaban tareas diariamente, pero hubo un 18.1% de estudiantes reportando eso.

Cuadro 31. Tareas de lenguaje asignadas por el docente

| ¿Tu maestra te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada? | | ¿Con qué frecuencia? | |
|---|----------------|----------------------|----------------|
| | Total % (n) | | Total % (n) |
| No | 35.2 (652) | Todos los días | 18.1 (207) |
| Sí | 64.8 (1213) | Algunos días | 81.9 (991) |

En cuanto al apoyo en casa (ver **Cuadro 32**), alrededor del 43% recibe apoyo cuando lo solicita y casi un 26% de los estudiantes tienen apoyo diario. Menos del 1% indicó que nunca recibía apoyo. En cambio, más o menos a otro 42% no le leen nunca en su casa y sólo un 15.4% de los estudiantes de ambos tipos de escuelas reporta que les leen siempre o la mayor parte del tiempo.

Cuadro 32. Participación de padres/familias en el aprendizaje de los estudiantes en el hogar.

| ¿Cada cuánto te ayudan con las tareas? | | ¿Con que frecuencia te leen o te cuentan cuentos cuando estás en tu casa? | |
|--|----------------|---|----------------|
| | Total n (%) | | Total n (%) |
| Cuando les pido | 43 (455) | Siempre o la mayor parte del tiempo | 15.4 (292) |
| Diario | 25.9 (269) | A veces | 34.5 (664) |
| Semanal | 3.1 (34) | Casi nunca | 8.4 (161) |
| A veces | 27.5 (299) | Nunca | 41.7 (779) |
| Nunca | 1.3 (7) | | |

4.2.5 Otros factores

En el **Cuadro 33** se presentan los resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes de segundo grado y tercer grado en las diferentes secciones de la prueba EGRA. Los datos se organizaron por tipo de escuela en que los niño-as están estudiando (multigrado-unidocente o regular del área rural) y a la luz de su estatus socioeconómico. El **Cuadro 33** muestra que:

- Estudiar en multigrado en el área rural resulta negativo cuando se comparan los resultados de los estudiantes de estas escuelas unidocentes con los de los estudiantes de escuelas regulares también del área rural. La única excepción a esta tendencia se da en tercer grado en la sección “identificación de los sonidos de letras”. En esa sección los estudiantes multigrado superan a sus pares en menos de un 1%. Las diferencias más grandes se presentan en segundo grado. En segundo grado hay muchos menos estudiantes de escuelas unidocentes que mostraron capacidad de leer palabras simples, leer fluidamente y comprender lo leído. Las diferencias son fuertes dado que los estudiantes multigrado leyeron 12 pcpm menos que sus pares en la sección de fluidez, y tuvieron 12% más de respuestas incorrectas. En tercer grado las diferencias menguan, pero son superiores a 3.4 pcpm en lectura de palabras simples, y a 5.3 pcpm en fluidez. En comprensión también hay diferencias, pero son inferiores al 3% de preguntas correctamente respondidas. Hay correlaciones estadísticas indicando que hay una asociación negativa entre estar en multigrado y el bajo rendimiento en fluidez lectora tanto en segundo como en tercero.
- Condición socioeconómica. Favorece altamente el rendimiento de los estudiantes en EGRA el hecho de pertenecer a una familia con más recursos. En el análisis se dividieron los estudiantes en cuatro grupos de acuerdo con su estatus socioeconómico (un 25% de la población estudiantil integraba cada cuartil). Cabe mencionar que un 24.7% de la muestra no tenía servicios sanitarios ni computadora; carro y libros sólo lo poseían alrededor del 25% de la muestra. En los resultados se evidencia que las diferencias en bienestar en los hogares se manifiestan de manera muy fuerte dado que los estudiantes provenientes de hogares con mayores recursos superan en promedio los resultados en todas las secciones de quienes provienen de familias en pobreza fuerte y en pobreza media. Al comparar el rendimiento de estudiantes provenientes de los dos extremos socioeconómicos se evidencia que la pobreza coloca en gran desventaja a los niños y niñas en cuya casa hay menos disponibilidad de medios. Las diferencias más altas se presentan en lectura de palabras simples, fluidez y comprensión lectora. Las diferencias entre “pobres” y “ricos” tienden a agravarse entre segundo y tercero, indicando que la escuela pudiera no estar cumpliendo su rol de niveladora socioeconómica.

En segundo grado el promedio de los estudiantes pobres lee 39.3 pcpm mientras que el promedio de los “ricos” lee 59.7 pcpm para una diferencia de 20.4 pcpm.

Preocupantemente, esta diferencia se ahonda en tercer grado, siendo de 27.2 pcpm lo cual evidencia el lastre para el aprendizaje del nivel de pobreza del hogar. En comparación con sus pares de familias pudientes, al analizar las respuestas para la sección de comprensión se evidencia que los estudiantes de segundo en mayor pobreza responden correctamente 54.5% de las preguntas, mientras que sus pares del

cuartil más rico responden 64.4%. En tercer grado esa diferencia porcentual se incrementa pues quienes tienen menos recursos responden correctamente al 58.3% de las preguntas mientras que los estudiantes más ricos responden bien al 78% de las mismas. Esto pone en evidencia el “efecto Mateo”. La única sección en la cual las diferencias son menores es la de comprensión oral. En esta sección los estudiantes de segundo grado provenientes de hogares en pobreza responden un 7.7% menos de preguntas correctamente que los estudiantes de mayores recursos y los de tercer grado 5.1% menos que sus pares más ricos.

Cuadro 33. Promedios de EGRA por estatus socioeconómico y multigrado

| | Promedios [95% banda IC] | | | | | | | | | | | |
|---|--|------------|---|-------------|--|-------------|---|-------------|---|-------------|--|-------------|
| | Sonidos de las letras/minuto [100 ítems] | | Palabras familiares por minuto [50 ítems] | | Palabras sin sentido por minuto [50 ítems] | | Fluidez oral [palabras por minuto] [62 ítems] | | Comprensión lectora [%promedio de preguntas respondidas bien] [5 ítems] | | Comprensión oral [%promedio de preguntas respondidas bien] [5 ítems] | |
| | 2do grado | 3er grado | 2do grado | 3er grado | 2do grado | 3er grado | 2do grado | 3er grado | 2do grado | 3er grado | 2do grado | 3er grado |
| Aulas multigrados vs aulas regulares: [solamente en escuelas rurales] | | | | | | | | | | | | |
| + | | | | | | | | | | | | |
| Aula regular en áreas rurales | 7.8 [±.9] | 7.7 [±.6] | 33.6 [±2.8] | 42.5 [±2.8] | 24.4 [±2.0] | 29.6 [±1.9] | 48.4 [±4.3] | 69 [±4.8] | 54.5 [±4.7] | 66.2 [±4.5] | 76.7 [±3.4] | 75.2 [±2.4] |
| Aula multigrado en áreas rurales | 6.5 [±.9] | 8.6 [±1.1] | 25.3 [±4.3] | 39.1 [±3.5] | 17.5 [±3.1] | 28.7 [±2.6] | 36.4 [±6.7] | 63.7 [±7.2] | 42.3 [±8.0] | 63.4 [±7.2] | 68.8 [±5.3] | 73.6 [±6.0] |
| Estatus socioeconómico: [en ambas escuelas rurales y urbanas] | | | | | | | | | | | | |
| Bajo estatus socioeconómico | 7.1 [±.7] | 7.6 [±.7] | 27.6 [±2.9] | 36.1 [±2.5] | 19.7 [±2.1] | 26.2 [±1.9] | 39.3 [±4.5] | 58.1 [±4.7] | 44.4 [±5.0] | 58.3 [±4.7] | 72.7 [±3.1] | 73 [±3.5] |
| Medio-bajo estatus socioeconómico | 7.5 [±.7] | 8.6 [±.7] | 34.5 [±2.5] | 45.6 [±2.6] | 24.9 [±1.8] | 31.8 [±1.7] | 50.4 [±3.9] | 72.2 [±4.3] | 54 [±4.5] | 71.5 [±3.7] | 78.2 [±3.2] | 79.6 [±2.9] |
| Medio-alto estatus socioeconómico | 9 [±1.0] | 8.9 [±.8] | 37.6 [±2.6] | 49.3 [±2.2] | 26 [±1.8] | 33.1 [±1.6] | 55.6 [±4.2] | 81.9 [±4.0] | 59.7 [±4.2] | 76.7 [±2.7] | 76.4 [±3.6] | 80.5 [±3] |
| Alto estatus socioeconómico | 9.9 [±1.0] | 9.7 [±.8] | 39.7 [±2.8] | 51.9 [±2.3] | 28.6 [±2.0] | 36.3 [±1.5] | 59.7 [±5.0] | 86.4 [±4.1] | 64.4 [±4.6] | 78.2 [±2.9] | 79 [±3.8] | 79.1 [±3.3] |
| Total | 8.4 [±.5] | 8.7 [±.4] | 34.7 [±1.5] | 46 [±1.3] | 24.8 [±1.0] | 32 [±.9] | 51.2 [±2.4] | 75.3 [±2.3] | 55.5 [±2.5] | 71.5 [±1.9] | 76.6 [±1.8] | 78.1 [±1.6] |

4.2.6 La seguridad de las municipalidades

La focalización del proyecto es algo que ameritaría un estudio más profundo aún y teniendo en cuenta que en la muestra sólo había 24 centros intervenidos. Si se busca disminuir los riesgos generados por la inseguridad y violencia al interior de los centros escolares para contribuir a mejorar el aprendizaje de la lectura, parece que las escuelas PESS son menos inseguras. Un 91% de los directores PESS entrevistados versus un 71% de las no PESS indicó que en sus escuelas no había problemas de inseguridad. También se les preguntó a los docentes y directores ¿Existen muchachos en la zona que les crean algunos problemas? El 63% de los docentes de escuelas no PESS y 60% de los docentes de escuelas PESS respondieron que no. En el caso de los directores de las escuelas un 83% en las escuelas no PESS y un 77% en las escuelas PESS respondió abrumadoramente no. Los datos de esta pregunta pueden ser complicados de interpretar debido a la pregunta específica sobre los muchachos o grupo de personas que causan problemas. Originalmente, el término se definió como pandillas, pero durante el piloto, los recolectores y los participantes de la escuela se sintieron incómodos con la pregunta, ya que se decía que podría atraer atención si hubiese pandillas en las escuelas.

No obstante, es probable el territorio o comunidad en que se ubican las escuelas PESS sea más inseguro pues tanto las opiniones de los estudiantes de esos centros como las de los directores coinciden en afirmar que el acceso a la escuela era inseguro. Los porcentajes de estas afirmaciones en el caso de los centros escolares PESS superan a los de escuelas no PESS.

La mayoría de los estudiantes de ambos tipos de escuela (86% no PESS y 82% PESS) se siente seguros en la escuela. Este pudiera ser un reporte en el cual las respuestas no son 100% fiables. Durante la validación se observó que este era un tema tabú, y los estudiantes que participaron evidenciaron temor en responder a las preguntas originales. Independientemente que las preguntas hayan sido formuladas de una manera más diplomática en el cuestionario final, siempre es difícil pensar que se puede obtener una confiabilidad alta al hacer este tipo de preguntas a niños y niñas menores en un país con mucha inseguridad como El Salvador. El acceso a la escuela si representó un poco más de problema, para los estudiantes puesto que disminuyó el porcentaje de ellos reportando sentirse seguros al caminar o dirigirse a su escuela. Este porcentaje fue de aproximadamente un 73% en las escuelas no PESS y 67% en las PESS.

En sus respuestas al cuestionario menos del 1% (0.021%) de los estudiantes señaló que había faltado a clase porque otro niño-a lo maltratará. Y menos del 0.005% estimó que no llegaba a clase por maltrato del docente. Si se usa el castigo en la escuela como medio de corrección, ya que en eso coincidieron el 60% de los dos grados.

4.2.7 Los niños-as con capacidades diferentes

De acuerdo con los datos recabados entre todos los estudiantes de la muestra, el número de niños-as con dificultades severas es muy bajo. El **Cuadro 34** muestra que sólo un 1.6% (27 estudiantes) tiene limitaciones fuertes para vestirse o atender sus necesidades personales, y otro 1.9% (31 estudiantes) no pueden caminar bien y/o subir

escaleras. La proporción de niño-as con dificultades sube cuando se pregunta sobre lo que podría considerarse “déficit de atención”, sin embargo, el porcentaje de 6.5% de los niño-as que reportan este problema es menor al promedio de niño-as con ese tipo de dificultad que se conoce en estudios internacionales.

Cuadro 34. Dificultades del estudiante

| Cuestionario del estudiante | n=1,905 |
|--|-----------------|
| | % estimados (n) |
| El estudiante reporta que tiene dificultades severas para: | |
| Ver aún y con anteojos o lentes | 1.9 (36) |
| Escuchar aún con audífonos especiales | 1.6 (31) |
| Caminar o subir escaleras | 2 (37) |
| Vestirse o realizar cuidado personal | 1.4 (27) |
| Concentrarse en clases y/o recordar | 7.3 (141) |

El número de casos para hacer un análisis confiable es extremadamente limitado por lo cual las estimaciones que abajo se muestran son poco estables estadísticamente. Sin embargo, teniendo presente que se ha solicitado contar con un poco más de información se ofrecen datos en el **Cuadro 35** que no deberían ser utilizados si no se dan los números de estudiantes en que las estimaciones se basan. De acuerdo a los datos tanto en segundo grado como en tercer grado las dificultades de visión y de concentración son las que más afectan la fluidez. Sin embargo, los estudiantes de segundo están todos “en riesgo” de fracaso escolar si se comparan sus habilidades lectoras con los estándares de IDEL. En tercero quienes reportan dificultades para vestirse logran incluso leer por encima del estándar de 85 pcpm que fija IDEL y quienes reportan limitaciones auditivas y de locomoción se ubican en el rango de “algún riesgo”.

Cuadro 35. Dificultades de estudiantes con algún tipo de discapacidad en fluidez lectora

| Cuestionario del estudiante | n=1,905 | 2do grado | 3er grado |
|--|-----------------|----------------------|----------------------|
| | % estimados (n) | Fluidez lectora pcpm | Fluidez lectora pcpm |
| El estudiante reporta que tiene dificultades severas para: | | | |
| Ver aún y con anteojos o lentes | 1.9 (36) | 37.6 [±11] | 55.4 [±10.8] |
| Escuchar aún con audífonos especiales | 1.6 (31) | 32.9 [±13.7] | 66.3 [±20.4] |
| Caminar o subir escaleras | 2 (37) | 45.3 [±11.7] | 75.8 [±16.3] |
| Vestirse o realizar cuidado personal | 1.4 (27) | 46.6 [±10.4] | 92.5 [±27.4] |
| Concentrarse en clases y/o recordar | 7.3 (141) | 35.6 [±6.9] | 60.4 [±7.6] |

5. Conclusiones

El propósito primario de esta investigación fue recoger información sobre el desempeño en lectura de los estudiantes de segundo y de tercer grado a nivel nacional y, específicamente, determinar el desempeño de los estudiantes en las escuelas ubicadas en los municipios del PESS para precisar si había diferencia con los estudiantes de las no PESS.

No obstante, al encontrar que las escuelas no eran comparables y que variables demográficas anulaban las diferencias, el informe se ha basado fundamentalmente en los resultados generales que tienen un alto valor para El Salvador, pues radiografían la situación de la lectura en los grados segundo y tercero dada la altísima representatividad de la muestra.

5.1 Resultados EGRA

La sección que resultó más problemática para ambos grados fue la de identificación de sonidos. En esta sección y en la lectura de pseudo palabras, el rendimiento promedio de los estudiantes de ambos grados fue bajo. Estos problemas, pueden indicar que el currículo no contempla la enseñanza de los sonidos de las letras, o que estos no fueron enseñados a los estudiantes de estas escuelas en preescolar y primer grado.

Es positivo que se dé progreso de grado a grado en todas las secciones de la prueba con la excepción de la sección identificación de sonidos de letras. De grado a grado también se reduce el porcentaje de estudiantes en riesgo en casi 10%, lo cual confirma los hallazgos de otros estudios que dan importancia a permanecer en la escuela. No obstante, entre los estudiantes en mayor pobreza este progreso no se expresa tanto en la lectura de palabras simples, como si lo hace en fluidez y comprensión. Esto representa un círculo vicioso pues quienes están con más dificultades no logran avanzar lo suficiente para poder cambiar en algún momento su futuro.

En fluidez, habilidad clave para comprender, se encontró que más del 49% de los estudiantes de segundo grado y 40% de los de tercero están en riesgo de fracaso. Este hallazgo se da cuando se comparan los resultados de la sección correspondiente con los estándares fijados por IDEL (ver **Anexo L**). Al comparar se puede ver que quienes están en riesgo, leen correctamente un número inferior de palabras a las que IDEL fija en sus metas para el séptimo mes del año.

Leen en el estándar un 34% de los estudiantes de segundo y un 38% de los de tercero. Habiendo sido la historia usada relativamente sencilla se hace necesario indagar más sobre estos resultados.

Las limitaciones en fluidez reflejadas en el porcentaje de estudiantes en riesgo pueden vincularse a: i) el dominio limitado de los sonidos de las letras, ii) las dificultades mostradas por la mayoría de los estudiantes en leer palabras inventadas, esta sección mide la capacidad de “decodificar”, la cual es una habilidad precursora de la lectura fluida y iii) poco trabajo de lectura en las aulas de segundo grado observadas.

Como se discutió en secciones anteriores de este informe, hay diferencias importantes en el rendimiento captado por EGRA de los estudiantes de estas escuelas. Se destacan los factores de mayor impacto y con significancia estadística:

1. Residir en el área rural y estudiar en escuelas multigrado es negativo para el rendimiento (ver **Cuadro 33**). En todas las secciones de EGRA, los estudiantes de aulas unidocentes rurales tuvieron rendimiento inferior a los de aulas regulares también rurales.
2. Esto puede vincularse tanto a una débil capacitación en el manejo de la metodología multigrado como exceso de estudiantes en primero cuando la combinación de grado junta a estos niños y niñas con los de segundo y tercero. Obviamente también está el factor pobreza en el hogar.
3. Ser varón resulta también negativo. Las niñas dominan mejor las habilidades medidas por EGRA con una excepción, la sección de comprensión oral, en la cual los varones tienen mejor resultado para tercer grado.
4. Pertenecer a una familia con limitaciones económicas es muy negativo. Los resultados en EGRA de los estudiantes en pobreza son muy inferiores a los de sus pares de los cuartiles superiores de ingreso.

En comprensión, los estudiantes de segundo grado mostraron dificultad para responder la pregunta de tipo inferencial hecha para valorar la capacidad de extraer significado de la historia de la prueba. A estos estudiantes de segundo grado les resultó más fácil acertar en sus respuestas a las preguntas más sencillas o “literales”. Esto puede asociarse a las prácticas observadas en las aulas de segundo grado que daban mayor tiempo al manejo de preguntas literales.

En general, este estudio encuentra que el promedio de los estudiantes puede decodificar palabras y texto conectado. Sin embargo, la velocidad con la que están decodificando no se corresponde al nivel del grado que cursan.

5.2 Prácticas docentes

Este estudio buscó evidencias sobre las prácticas de los docentes de segundo grado, para determinar si al enseñar lectoescritura lo hacían usando métodos de instrucción probados como eficientes de acuerdo a diversos estudios. Se encontró que la mayoría de los docentes parecen conocer cuáles son las mejores prácticas de instrucción y aquellas que específicamente ayudan al desarrollo de la lectoescritura inicial. Las entrevistas con los docentes y la encuesta de conocimiento evidencian que los docentes entienden que a los estudiantes se les deben enseñar los sonidos de las letras y cómo leer las palabras para que dominen estrategias para leer palabras nuevas.

En general, los maestros parecen entender las buenas prácticas de instrucción teóricas para enseñar a leer y escribir; sin embargo, las observaciones de la clase de segundo grado mostraron que la instrucción se impartía generalmente en el contexto de la clase entera. Usar el contexto de clase entera dificulta mucho dar atención a las diferencias de niveles de aprendizaje entre los estudiantes que evidentemente existen.

Las respuestas de los docentes muestran también que: i) comprenden la importancia de enseñar vocabulario; ii) entienden se puede enseñar a comprender con una variedad de

métodos y iii) saben, que la instrucción diferenciada, incluido el trabajo en grupos pequeños, puede ser útil para los estudiantes. Sin embargo, los resultados de EGRA y las observaciones de aulas de segundo grado permiten interpretar que hay una brecha entre lo que se comprende y lo que se implementa.

Ejemplos específicos que ilustran esta aseveración son los siguientes:

- Durante las entrevistas y la encuesta de conocimiento, los docentes indicaron la utilidad del trabajo en grupos pequeños y brindar instrucción y tareas específicas a los estudiantes en función de su nivel de comprensión y sus habilidades. Sin embargo, la mayoría de los docentes no parecía utilizar las actividades de grupos pequeños, y en ninguna observación se vio a los docentes usando diferentes textos, asignaciones o instrucciones para atender las diferencias en habilidades de los estudiantes. Claramente el predominio del uso de clase entera para enseñar dificulta también la instrucción diferenciada. La enseñanza de la comprensión fue el área de instrucción en la cual se encontró durante las observaciones una mayor discrepancia entre la práctica y el conocimiento. Casi el 75% de los docentes consideró apropiado que los estudiantes pudieran contrastar dos textos informativos, pero no se les observó en absoluto durante las clases haciéndolo. Convendría analizar más a fondo este tema.
- También, de acuerdo con las observaciones del aula, la mayoría de la instrucción dirigida a enseñar a comprender se realizó a través de preguntas realizadas posteriormente a la lectura de un texto. Las preguntas fueron principalmente de tipo literal, aunque alrededor de la mitad de los docentes observados formuló al menos una pregunta inferencial. Hubo muchos menos docentes observados enseñando **otras estrategias de comprensión**. A la luz de estas observaciones se debe entender los resultados del estudio EGRA que para segundo grado evidencian las dificultades de los estudiantes para responder preguntas inferenciales. Los docentes parecen entender la importancia de la enseñanza de la escritura según lo informado a través de las entrevistas y la encuesta de conocimiento, pero no se observó que enseñen a escribir frecuentemente durante las observaciones. La instrucción de escritura en el aula se centró en la escritura de palabras u oraciones y dictado. No se vio a los docentes asignar tiempo para enseñar y fomentar la escritura creativa. Incluso, al menos la mitad de los docentes entrevistados opinó que era apropiado para sus estudiantes que estos pudieran comunicar sus ideas por escrito y/o escribir un ensayo persuasivo, sin embargo, no parecían poderlo implementar.

Para enseñar fluidez, se vio una mezcla de prácticas con predominancia de lectura coral e individual, pero no se percibió que los docentes enfocaran su labor de enseñanza a incrementar las tasas de fluidez. No se observaron actividades específicas dirigidas a decodificar palabras nuevas, y se observó poca instrucción de vocabulario. Ambas actividades benefician la fluidez y la comprensión.

También se observó que predominaba el uso de evaluación tradicional versus las evaluaciones más creativas como proyectos en grupo.

Otro factor cuyo efecto en las habilidades de lectura de los estudiantes es importante es la disponibilidad de textos. Tanto docentes como directores manifestaron que hay insuficiencia de textos y un grupo de docentes reportó que los libros con que trabajan

están “viejos”. Es recomendable que se analice este tema pues no existen tampoco biblioteca en la mayoría de los centros escolares.

6. Recomendaciones

Es importante que se responda a la demanda de los docentes de **acceder a más oportunidades de desarrollo profesional** y recibir mayor apoyo de sus directores y MINED.

Se enfatiza la importancia de asesorar y/o entrenar más a los docentes, iniciando este proceso con un trabajo de persuasión para que tomen conciencia de sus limitaciones al dar instrucción y contribuir a que los docentes modifiquen sus expectativas sobre los estudiantes. Por ejemplo, los docentes deben entender que los estudiantes pueden comunicar sus ideas por escrito y que la escritura es un elemento central al desarrollo de la lectura fluida y comprensiva. Los asesores del MINED y directores de escuelas pueden realizar una importante labor en esta dirección dando relevancia a la enseñanza de la creatividad y a la vez haciendo ver a los docentes que es apropiado para los estudiantes de tercero y segundo manejar estas habilidades.

Se recomienda que a partir de que los docentes estén persuadidos se les de oportunidades de desarrollo profesional por varias vías: la primera a través de **una asesoría pedagógica que** conlleve una labor sistemática de mentorías. Esto coloca como prioridad mejorar el perfil del asesor pedagógico para que puede acompañar y apoyar el docente de forma continua

La segunda vía es a través de capacitación. El desarrollo profesional, aunque no se beneficia mayormente de capacitaciones largas y teóricas, pero si puede mejorarse con entrenamientos cortos a través de talleres esencialmente **prácticos**.

Una dirección eficiente para que los docentes mejoren su trabajo es apoyarles en la planificación de sus clases utilizando lecciones que han probado ser útiles en otras partes del mundo. Estas lecciones pueden ser modeladas y luego practicadas durante los talleres para conseguir que los docentes estén en capacidad de implementarlas. Esto puede hacerse tanto por medio de la asesoría como a través de capacitación práctica.

Se insiste en la importancia de que los docentes —ya sea por la vía de la asesoría/mentoría o a través de capacitaciones en talleres prácticos—, vayan dominando los siguientes temas:

- Prácticas reiteradas de lectura para mejorar la habilidad de leer con fluidez haciendo de estas prácticas un momento agradable que permita a los estudiantes motivarse a leer.
- Variadas formas para dar instrucción diferenciada, esto es clave, pues así se garantiza que todos los estudiantes aprendan y se disminuye el riesgo de fracaso escolar entre quienes vienen de hogares en mayor pobreza y/o tienen dificultades de aprendizaje.
- Los profesores podrían apoyar más y mejor a los estudiantes para que desarrollen la habilidad de extraer significado de lo oído y lo leído si los

ejercitaran más en el uso de diversas estrategias de comprensión. Se recomienda la utilización de una gama variada de estrategias para comprender, para enseñar pensamiento analítico y para trascender así el uso de preguntas. Entre otras estrategias está el uso de predicción sobre lo que sucederá en la historia; secuencia de eventos que se conoce como “antes, durante y después de la lectura”; compare y contraste y extracción de la idea principal. Ampliar el dominio entre los estudiantes de diversas estrategias les permite acceder a herramientas y opciones distintas cuyo uso variaría dependiendo del tipo de texto y la situación en que este se lee. Es también crucial que los docentes puedan enseñar habilidades que pueden ser usadas en otras materias, como hacer resúmenes, comparaciones, cuadros sinópticos, etc.

- Instrucción de la escritura creativa. Es a través de este tipo de escritura que los estudiantes desarrollan tanto habilidades analíticas como capacidad para comunicarse y/o practicar su creatividad para ello conviene que se les asesore o entrene en utilización de fichas sobre como escribir diferente tipo de textos. Los textos pueden variar desde una simple receta de cocina, a un mensaje para enviarse por celular, hasta un ensayo o historia. Debidamente asesorados o entrenados los docentes deben estar en capacidad de asignar más tiempo de instrucción para el desarrollo de escritura creativa, esto contribuiría a mejorar las habilidades de comunicación entre los estudiantes.

También es altamente recomendable la utilización de formas más variadas y creativas de evaluación y el aprovechamiento de la información que por esta vía se consigue para mejorar su atención a quienes tienen más riesgo de fracaso. Entre quienes están en alto riesgo de fracaso escolar destacan los estudiantes con discapacidad, los que vienen de familias con menos recursos y los que viven en el área rural. Es importante analizar a mayor profundidad la efectividad de la modalidad multigrado para determinar si habría necesidad de desarrollar una metodología apropiada que sirva a los docentes para enfrentar los desafíos de enseñar varios grados a la vez y a estudiantes de edades y habilidades diversas de forma simultánea.

En otro plano se recomienda enfatizar el trabajo con la familia e involucrar más y mejor a las comunidades y papas para que entiendan mejor el proceso de adquisición de la lectura y ayuden crear una cultura de lectores. Entre otras cosas se puede capacitar a las madres y/o hermano-as mayores para que sean promotores de lectura, crear clubes lectores y rincones de cuento en algún lugar de la comunidad como templo o casa comunal donde puedan llegar los niño-as a escuchar cuentos y leerlos.

Es crucial incrementar la cantidad y la calidad de los textos y libros que se les brindan a los estudiantes (y docentes). Es importante brindar a los docentes textos, guías y lecciones modelos, y a los estudiantes una variedad de literatura que incluya libros a su nivel de tipos diversos: informativos, infantiles como cuentos clásicos, etc. Si no se puede aumentar la dotación de libros para bibliotecas escolares se puede crear bibliotecas comunales en las cuales los estudiantes puedan además tomar los libros y llevárselos a sus casas. Si más del 80% de las madres lee, no está fuera de su alcance apoyar un poco más a los niño-as en leerles cuentos o al menos fomentar que los lean.

Resumiendo las recomendaciones se pueden decir que, aunque es sabido que las capacitaciones centralizadas de larga duración no funcionan es importante que la

capacitación a los docentes —cortas y prácticas—, y el material y asesoría que se les suministre contribuyan a que:

- Los estudiantes desarrollen habilidades para hacer inferencias (responderse preguntas relacionadas con los por qué y los como).
- Los estudiantes mejoren su habilidad lectora desarrollando tanto el amor a la lectura como el hábito lector. Esto sólo puede conseguirse si en el aula y en la casa se fomenta el leer como un mecanismo de diversión que consecuentemente se convierte en un medio de aprendizaje
- Los estudiantes desarrollen habilidades para escribir ensayos, historias y cuentos y poder leer textos variados para hacer comparaciones entre ellos
- Los docentes enseñen vocabulario de manera más dinámica y profunda.
- Los docentes brinden instrucción diferenciada para dar a quienes son más vulnerables más oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Barakat, Bilal; Urdal, Henrik. (2009). Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?. Policy Research working paper; no. WPS 5114. World Bank: Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4304>
- Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina de Evaluación y Supervisión (2015). Evaluación del Programa de País 2019–2014.
- Crouch, L., Gove, A. & Gustafsson, M. (2009). Educación y Cohesión Social. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar. <https://archive.org/details/PolíticasEducativasYCohesionSocialEnAmericaLatina>
- Dirección General de Estadísticas y Censos (2014). Compendio Estadístico 2012–2013.
- Castro V., Laguna J.R., Mayorga N., (2009a). Informe sobre resultados EGRA 2008 en Nicaragua. <https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results>
- Castro V., Laguna J.R., (2009b). Resultados EGRA evaluación escuelas PROHECO Honduras. <https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results>
- Castro, V., Laguna J.R., Vijil, J., (2009c). Informe sobre las habilidades lectoras de estudiantes de la Costa Caribe Nicaragüense. <https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results>
- Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., (2015). Estudio de Línea de Base sobre habilidades lectoras de estudiantes de tercer grado preparado para Save the Children por Nicaragua Lee.
- Castro, V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., Wheelock L., (2017). Estudio evaluativo de impacto proyecto BASE en RAAS Central, preparado para FABRETTO por Nicaragua Lee.
- Castro V., Laguna J.R., Luna J., (2017). Estudio evaluativo de impacto proyecto BASE en RAAS Central, preparado para URACCAN.
- Dibel Collier, P (1999). “Doing Well out of War”. Paper prepared for Conference on Economic Agendas in Civil Wars, London, April 26- 27, 1999. The World Bank: Washington, DC. <https://pdfs.semanticscholar.org/586a/51d5588a380d309a0805154e84d0bf87304a.pdf>
- Dirreccion General de Estadistica y Censos (DIGESTYC) (2018 a). Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2017. San Salvador: 2018. Consulta 30 de octubre de 2018. <http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html>
- DIGESTYC (2018 b). Principales Resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2017. San Salvador. 2018. Consulta: 30 de octubre de 2018.

<http://www.digestyc.gob.sv/index.php/novedades/avisos/805-presentacion-ehpm-2017.html>

Fundación Educación Cooperación, Datos del País, Indicadores
<https://www.educo.org/QUE-HACEMOS/Donde-actuamos/El-Salvador>

Fundación Salvadoreño para el Desarrollo Económico y Social. (2018). Informe de Coyuntura Social 2017-2018. Consulta: 1 de diciembre de 2018 <http://fusades.org/lo-ultimo/noticias/informe-de-coyuntura-social-2017-2018>

Harris C. M. and Tom T. H. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction: *The Elementary School Journal* 85:1, 77-89

Ministerio de Educación (MINED) (2017). Monitoreo a los Programas del MINED desarrollados en los Centros Educativos Públicos y Privados Subvencionados de El Salvador, año 2017.

MINED (2018). Tasa Neta de Cobertura por Nivel Educativo Año 2017. Boletín Estadístico N° 22. Consulta: 30 de octubre de 2018
<https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estadisticos/Boletin%20Estadistico%20N%2022%20TASA%20NETA%20DE%20COBERTURA%20POR%20NIVEL%20EDUCATIVO%20ANO%202017.pdf>

MINED (s/f). Educación de El Salvador en Cifras 2009-2014. Consulta: 30 de octubre 2018.
http://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/publicacion/EDUCACION%20EN%20EL%20SALVADOR%20EN%20CIFRAS%202009%20A%202014_11.pdf

International Crisis Group (2017) “El Salvador’s Politics of Perpetual Violence” Latin America Report N°64 | 19 December 2017

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). Informe Anual 2014: El Salvador. Consulta 20 de octubre 2018.
http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/library/informes-anales/informe-anual-pnud-el-salvador-2014.html

PNUD (2018). Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡Soy Joven! ¿Y ahora qué?. El Salvador: 2018. Consulta: 30 de octubre de 2018.
http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/library/informe-sobre-desarrollo-humano-el-salvador-2018-isoy-joven---y-.html

Red de documentación de las organizaciones defensoras de migrantes. (2017), El Estado Indolente, Informe 2017. <http://www.estudiosdemigracion.org/>

RTI International. 2016. Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit, Second Edition. Washington, DC: United States Agency for International Development.

Schwartzman, S. & Cox, C. (2009). Introducción: Las agendas pendientes de la educación. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar. <https://archive.org/details/PoliticasyCohesionSocialEnAmericaLatina>

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429 944.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
Violencia en El Salvador. <https://dataunodc.un.org/crime/intentional-homicide-victims>

University of Oregon Center on Teaching and Learning. (2012). *IDEL Benchmarks Goals: Three Assessment Periods Per Year*. University of Oregon. dibels.uoregon.edu

USAID (2018). *U.S. Government Strategy on International Basic Education* https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USG-Education-Strategy_FY2019-2023_Final_Web.pdf

USAID (2017). *Evaluación del sector Educación de El Salvador* https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SZTJ.pdf

Universidad Tecnológica de El Salvador, Ramos, E, (2014) "Migración forzada y violencia criminal: una aproximación teórico-práctica en el contexto actual". Colección Investigaciones 37. <http://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/No%2037%20LIBRO%20investigacion%20MIGRACION%20FORZADA.pdf>



Anexo A. El Salvador: Evaluación de Lectura Inicial (EGRA)

Asegurar el Consentimiento Verbal

Buenos días. Mi nombre es XXXX y vivo en XXXX (ejemplo: San Salvador). Quiero presentarme—tengo dos hijos, una niña de tu edad y otro niño un poco mayor. A ellos dos les gusta jugar futbol.

1. Me podrías decir algo sobre vos y tu familia? ¿Cuántos hermanos tienes?

[Esperar respuesta, pero si el niño/a parece “frio” todavía, preguntar lo siguiente].

2. ¿Qué te gusta hacer cuando no estas estudiando? ¿Qué deporte te gusta/practicar?

- Queremos saber cómo aprenden a leer los estudiantes. Saliste **elegido al azar** y queremos jugar contigo un poquito.
- Te voy a pedir que leas letras, palabras y un cuento corto en voz alta.
- Usando este tableta que mide el tiempo, voy a anotar cuánto tiempo te toma leer. Queremos que leas lo mejor que puedas, sin detenerte.
- Esto no tiene nada que ver con tus notas de la escuela, así es que no te preocupes.
- Después, también voy a hacerte unas preguntas sobre tu experiencia en la escuela y con tu familia.
- No voy a escribir tu nombre, para que juegues más tranquilo. Nadie va a saber qué me dijiste. Eso queda entre nosotros(as) dos.
- ¿Quieres ayudarnos? Si no quieres, no hay problema, no es obligatorio.
- ¿Podemos comenzar?

Chequee la casilla si obtiene el consentimiento oral: SI

(Si no se obtiene el consentimiento oral, dele las gracias al niño y siga al siguiente niño usando este mismo formulario)

| | | | |
|-------------------------|--|----------------------|---|
| Departamento: | | Tipo de aula: | |
| Municipio: | | 1=Regular | |
| Nombre de la Escuela: | | 2=Multigrado | |
| Código Único de Escuela | | Grado del Estudiante | 2 |

| | | | | | | | | | | |
|---|----------------------|---|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|-----|
| PESS/No PESS | | | 3 | | | | | | | |
| Turno | 1=Mañana 2= Tarde | Género del Estudiante | 0=Masculino 1=Femenino | | | | | | | |
| HORA DE INICIO | ____:____AM/PM | HORA DE TERMINAR | ____:____AM/PM | | | | | | | |
| Sección 1. Conocimiento de los sonidos de las letras | | <input type="checkbox"/> Hoja A | <input type="checkbox"/> 60 segundos | | | | | | | |
| <p> Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:] Aquí tienes una serie de letras para que me digas sus sonidos. No el nombre sino el sonido. Empiezo con un ejemplo: el sonido de letra [señala la C] es “C”. Ahora inténtalo con esta otra letra. ¿Cuál es el sonido de la letra [señala la letra “T”]:</p> <p>[si el estudiante responde correctamente, diga]: bien, el sonido es “T”.</p> <p>[si el estudiante no responde correctamente, diga]: el sonido de esta letra es “T”.</p> <p>¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga “comienza”, lee los sonidos las letras lo mejor que puedas. Yo me voy a callar y te voy a escuchar, a menos que necesites ayuda. Cuando pase un tiempo voy a decir “para” para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera letra. Lee cada línea de izquierda a derecha. ¿Listo(a)? Comienza por favor.</p> | | <p> (PARE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos). <p> (CONTI-NUE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el niño/a pausa en una letra por <u>3 SEGUNDOS</u>. | | | | | | | | |
| <p> (/) Incorrecto o sin respuesta</p> <p> () Después del último letra léida</p> | | <p> (PARE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el estudiante no identificó <u>ninguna</u> letra de la primera línea <u>correctamente</u>. | | | | | | | | |
| V | I | e | m | S | y | h | ñ | L | N | 10 |
| i | K | T | D | H | T | a | d | z | w | 20 |
| r | ch | z | m | U | e | j | G | X | u | 30 |
| g | R | B | Q | I | f | J | Z | s | r | 40 |
| B | n | C | d | p | Y | F | c | a | E | 50 |
| y | s | Ll | P | M | v | O | t | n | P | 60 |
| Z | F | e | x | f | A | r | u | A | t | 70 |
| Ch | G | T | b | S | l | g | m | q | l | 80 |
| L | v | o | q | a | N | E | Y | p | x | 90 |
| N | k | c | D | ñ | y | b | j | R | v | 100 |
| Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos): | | | | | | | | | | |
| Descontinuado (“interrumpir la continuidad”): (chequee la casilla si “sí”) | | | | | | | | | | |

| Sección 2 Conocimiento de palabras simples | | | | | | 📖 Hoja B | 🕒 60 segundos | |
|--|-------|-------|------|-------|----|---|---------------|--|
| <p>🗣️ [Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras. Diga:] Aquí tienes una serie de palabras para que las leas. Empiezo con un ejemplo: esta palabra es “mi”. Ahora inténtalo con esta otra palabra. [señale la siguiente palabra: el] Léela en voz alta.</p> <p>[Si el estudiante dice “el”, diga]: “Muy bien: el”.</p> <p>[Si el estudiante no dice “el” correctamente, diga]: Esta palabra es “el”.</p> <p>¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando diga “comienza”, lee las palabras lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir “parar” para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. Lee cada línea de izquierda a derecha. Si hay una palabra si no sabe no te preocupes, continua con la que sigue. ¿Listo? Comienza por favor.</p> | | | | | | | | <p>👉 (PARE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos). <p>🔄 (CONTINUE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el niño pausa en una palabra por <u>3 SEGUNDOS</u>. |
| <p>✘ (/) Incorrecto o sin respuesta</p> <p>() Después del último número leído</p> | | | | | | | | |
| sol | pesa | rojo | he | coma | 5 | | | |
| masa | nos | al | niña | lápiz | 10 | | | |
| sofá | lobo | solo | cama | tema | 15 | | | |
| casa | las | tela | muy | ojo | 20 | 👉 (PARE) | | |
| en | hay | parar | una | parte | 25 | <ul style="list-style-type: none"> • Si el estudiante no contestó <u>ninguna</u> palabra de la primera línea <u>correctamente</u>. | | |
| mano | ellos | café | amo | que | 30 | | | |
| sal | techo | carro | mesa | pelo | 35 | | | |
| niño | vaso | todo | vaca | malo | 40 | | | |
| rana | azul | bajo | pata | torre | 45 | | | |
| hoja | papá | plato | tiza | fue | 50 | | | |
| ✘ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos): | | | | | | | | |
| ✘ Descontinuado: (chequee la casilla si “sí”) | | | | | | | | |

| Sección 3. Decodificación de palabras sin sentido | | | | | | 📖 Hoja C | 🕒 60 segundos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|-------|--------|-------|----|---|---------------|------|------|------|---|------|------|------|------|------|----|-------|------|-------|------|------|----|------|------|------|-------|-------|----|------|------|------|------|-------|----|------|------|-------|-------|------|----|-------|------|-------|--------|-------|----|------|------|-------|------|------|----|------|------|------|------|-------|----|-------|------|-------|------|------|----|---|--|
| <p>🗣️ [Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras sin sentido. Diga] Aquí tienes una serie de palabras inventadas para que las leas. Empiezo con un ejemplo: esta palabra inventada es “tago”. Ahora inténtalo tú con esta otra. Léela en voz alta [señale: dif]. [Si el estudiante dice “dif”, diga]: “Muy bien: dif”. [Si el estudiante no dice “dif” correctamente, diga]: Esta palabra inventada es “dif”.</p> <p>¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando diga “comienza”, lee las palabras lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir “parar” para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. Lee cada línea de izquierda a derecha. Si hay una palabra que no sepas, no te preocupes, continua con la siguiente. ¿Listo? Comienza por favor.</p> | | | | | | <p>🕒 (PARE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>🗣️ (/) Incorrecto o sin respuesta (lectura) () Después del último número leído</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>lete</td><td>duso</td><td>bafo</td><td>mise</td><td>garo</td><td>5</td></tr> <tr><td>cafa</td><td>celu</td><td>bede</td><td>lura</td><td>mosi</td><td>10</td></tr> <tr><td>lluno</td><td>rite</td><td>quibe</td><td>jata</td><td>fica</td><td>15</td></tr> <tr><td>luma</td><td>alti</td><td>lufa</td><td>frate</td><td>dulte</td><td>20</td></tr> <tr><td>ledo</td><td>fosu</td><td>gesa</td><td>lemo</td><td>golpa</td><td>25</td></tr> <tr><td>bosa</td><td>rale</td><td>flano</td><td>trabu</td><td>bulo</td><td>30</td></tr> <tr><td>pluva</td><td>arcu</td><td>cince</td><td>llusia</td><td>firta</td><td>35</td></tr> <tr><td>onti</td><td>zaca</td><td>queno</td><td>bana</td><td>juru</td><td>40</td></tr> <tr><td>foba</td><td>lise</td><td>vodo</td><td>tuzi</td><td>listu</td><td>45</td></tr> <tr><td>quira</td><td>cuso</td><td>ganco</td><td>rafo</td><td>duba</td><td>50</td></tr> </table> | | | | | | lete | duso | bafo | mise | garo | 5 | cafa | celu | bede | lura | mosi | 10 | lluno | rite | quibe | jata | fica | 15 | luma | alti | lufa | frate | dulte | 20 | ledo | fosu | gesa | lemo | golpa | 25 | bosa | rale | flano | trabu | bulo | 30 | pluva | arcu | cince | llusia | firta | 35 | onti | zaca | queno | bana | juru | 40 | foba | lise | vodo | tuzi | listu | 45 | quira | cuso | ganco | rafo | duba | 50 | <p>🔄 (CONTINUE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el niño pausa en una palabra por <u>3 SEGUNDOS</u>. <p>🗣️ (PARE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el estudiante no identificó <u>ninguna</u> palabra de la primera línea <u>correctamente</u>. | |
| lete | duso | bafo | mise | garo | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cafa | celu | bede | lura | mosi | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| lluno | rite | quibe | jata | fica | 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| luma | alti | lufa | frate | dulte | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ledo | fosu | gesa | lemo | golpa | 25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| bosa | rale | flano | trabu | bulo | 30 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| pluva | arcu | cince | llusia | firta | 35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| onti | zaca | queno | bana | juru | 40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| foba | lise | vodo | tuzi | listu | 45 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| quira | cuso | ganco | rafo | duba | 50 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>🗣️ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos):</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>🗣️ Descontinuado: (chequee la casilla si “sí”)</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|-----------|--|----------|------------|--|------------------------------------|
| Sección 4. Lectura y comprensión de un pasaje | | <input type="checkbox"/> Hoja E | | | | <input type="checkbox"/> 3 minutos |
| <input type="checkbox"/> Aquí tienes un cuento para que lo leas. Quiero que leas en voz alta. Cuando termines, te haré algunas preguntas sobre el cuento. ¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga "comienza", lee el cuento lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "parar" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo? Comienza, por favor. | | | | | <input type="checkbox"/> (PARE) * Si el tiempo en el cronómetro se acaba | |
| <input type="checkbox"/> (/) Ponga esta marca a cualquier palabra incorrecta. <input type="checkbox"/> (]) Ponga esta marca a la última palabra leída. | | | | | (3 minutos) | |
| | | Ahora te haré algunas preguntas sobre la historia que acabas de leer. Trata de contestar las preguntas lo mejor que puedas. | | | * Si ha marcado como incorrectas todas las palabras de la primera línea sin auto-correcciones descontinúe el ejercicio, marque la casilla de abajo y continúe con el siguiente ejercicio | |
| | | | Correcta | Incorrecta | | Sin Respuesta |
| A Carmen le gusta bailar y cantar en su casa. | 10 | ¿A quién le gusta bailar y cantar? [a Carmen] | | | | |
| Un día, después de la clase de baile, su maestra le dijo que iba a presentarse en un teatro. | 29 | ¿Qué le dijo la maestra a Carmen después de clase? [que iba a presentarse en el teatro] | | | | |
| A Carmen le dio mucho miedo. | 35 | ¿Por qué le dio miedo a Carmen? [porque nunca había bailado en público, porque es tímida, porque es penosa, porque estaba aprendiendo....] | | | | |
| Pero cuando le contó a sus padres, ellos se sintieron felices y la animaron a presentarse en el teatro. | 54 | ¿Cómo se sintieron los padres de Carmen? [felices] | | | | |
| Carmen decidió hacerlo, y le fue muy bien. | 62 | ¿Qué decidió hacer Carmen? [bailar en el teatro] | | | | |
| <input type="checkbox"/> Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos): | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Descontinuado: (chequee la casilla si "sí") | | | | | | |

| Sección 5. Comprensión oral | | | | | <input type="checkbox"/> X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|------------|---------------|----------------------------|---|--|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|----------------------------|--|--|--|--------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>No hay una hoja plastificada para esta parte del diagnóstico. Diga:] Voy a leer un párrafo breve <u>una vez</u>, y luego te haré algunas preguntas. Por favor presta mucha atención mientras te leo y responde a las preguntas lo mejor que puedas. ¿Listo? Comenzamos. [Lea en voz alta y clara UNA VEZ el pasaje a un ritmo constante y pausado.]</i></p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 35%; padding: 5px;">Cuento</th> <th style="width: 30%; padding: 5px;">Preguntas</th> <th style="width: 10%; padding: 5px;">Correcta</th> <th style="width: 10%; padding: 5px;">Incorrecta</th> <th style="width: 15%; padding: 5px;">Sin Respuesta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5" style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>El sábado, María y su familia se quedaron en casa. Su mamá leía un libro, y María quería leer su libro favorito. Pero el libro se había perdido. Su papá lo encontró cuando limpiaba el patio.</p> </td> <td style="padding: 5px;">¿Dónde se quedaron María y su familia el sábado? [en casa]</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">¿Qué hacía la mamá de María? [Leer o leía un libro]</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">¿Qué quería hacer María? [leer su libro favorito]</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">¿Por qué no lo podía leer?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">¿Quién encontró el libro? [su papá]</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Cuento | Preguntas | Correcta | Incorrecta | Sin Respuesta | <p>El sábado, María y su familia se quedaron en casa. Su mamá leía un libro, y María quería leer su libro favorito. Pero el libro se había perdido. Su papá lo encontró cuando limpiaba el patio.</p> | ¿Dónde se quedaron María y su familia el sábado? [en casa] | | | | ¿Qué hacía la mamá de María? [Leer o leía un libro] | | | | ¿Qué quería hacer María? [leer su libro favorito] | | | | ¿Por qué no lo podía leer? | | | | ¿Quién encontró el libro? [su papá] | | | | | | | | |
| Cuento | Preguntas | Correcta | Incorrecta | Sin Respuesta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>El sábado, María y su familia se quedaron en casa. Su mamá leía un libro, y María quería leer su libro favorito. Pero el libro se había perdido. Su papá lo encontró cuando limpiaba el patio.</p> | ¿Dónde se quedaron María y su familia el sábado? [en casa] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ¿Qué hacía la mamá de María? [Leer o leía un libro] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ¿Qué quería hacer María? [leer su libro favorito] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ¿Por qué no lo podía leer? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ¿Quién encontró el libro? [su papá] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



Anexo B. Cuestionario del estudiante

| Información General | |
|----------------------|--|
| Fecha de la encuesta | |
| Hora | |
| Departamento | |
| Municipio | |
| Nombre de la escuela | |
| Código de escuela | |
| PESS/No PESS | |

- **Voy a hacerte unas preguntas sobre tu experiencia en la escuela y con tu familia.**
- **Recuerda que no voy a escribir tu nombre y nadie va a saber qué me dijiste.**
- **Si no quieres dar una respuesta, no hay problema, no es obligatorio.**

Instrucciones. Lea cada pregunta tal como está escrita. Dé suficiente tiempo al estudiante para responder, antes de pasar a la siguiente pregunta. Registre la respuesta del estudiante en el espacio indicado.

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|--|--|
| 1 | Marque el sexo del estudiante ¿Es niña? <i>(No pregunte al estudiante)</i> | <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer |
| 2 | ¿Cuántos años tienes? | <input type="checkbox"/> Menos de 6 años <input type="checkbox"/> 6 años <input type="checkbox"/> 7 años <input type="checkbox"/> 8 años <input type="checkbox"/> 9 años <input type="checkbox"/> 10 años <input type="checkbox"/> 11 años <input type="checkbox"/> 12 años <input type="checkbox"/> 13 años |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|--|---|
| | | <input type="checkbox"/> 14 años <input type="checkbox"/> Más de 14 años <input type="checkbox"/> No contesta |
| 3 | ¿En qué grado estuviste el año pasado? | <input type="checkbox"/> 1 ° grado <input type="checkbox"/> 2 ° grado <input type="checkbox"/> 3 ° grado <input type="checkbox"/> No asistió a la escuela <input type="checkbox"/> No contesta |
| 4 | ¿Comiste antes de venir a la escuela hoy? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 5 | ¿Comes refrigerio durante el recreo? (opción múltiple) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 6a | ¿Faltaste a clases la semana pasada? (Si contesta NO, pase a 7) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 6b | ¿Por qué faltaste a clases? (opciones múltiples) | <input type="checkbox"/> Porque estaba enfermo <input type="checkbox"/> Porque no había comido <input type="checkbox"/> Porque salí a trabajar <input type="checkbox"/> Porque murió un familiar <input type="checkbox"/> Porque viajé <input type="checkbox"/> Tuve que cuidar a mis hermanos/as <input type="checkbox"/> Tuve que hacer trabajos en mi casa |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> Por las fiestas patronales <input type="checkbox"/> Porque escuela queda muy lejos <input type="checkbox"/> Porque la escuela no es interesante <input type="checkbox"/> Por el mal clima (lluvia, malos caminos o ríos crecidos) <input type="checkbox"/> Porque no había transporte <input type="checkbox"/> Razones económicos <input type="checkbox"/> No tenía quien lo llevaba a clase <input type="checkbox"/> No contesta |
| 7a | ¿Has llegado tarde a la escuela en la última semana? <i>(Si contesta No, pase a 8)</i> | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 7b | ¿Por qué llegaste tarde? <i>(puede seleccionar múltiples opciones)</i> | <input type="checkbox"/> Porque estaba enfermo <input type="checkbox"/> Porque no había comido <input type="checkbox"/> Porque salí a trabajar <input type="checkbox"/> Porque murió un familiar <input type="checkbox"/> Por viaje <input type="checkbox"/> Por cuidar a mis hermanos/as <input type="checkbox"/> Por hacer trabajos en mi casa <input type="checkbox"/> Debido a las fiestas patronales <input type="checkbox"/> La escuela queda muy lejos <input type="checkbox"/> La escuela no es interesante <input type="checkbox"/> Por el mal clima (lluvia, malos caminos o ríos crecidos) <input type="checkbox"/> No había transporte <input type="checkbox"/> Por levantarme tarde |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|---|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> Por el tráfico <input type="checkbox"/> No contesta |
| Ahora, voy a preguntarte sobre la familia y las cosas que tienes en su casa. | | |
| 8 | ¿Con quién vives? <i>(opción múltiple)</i> | <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Mamá <input type="checkbox"/> Abuela/o <input type="checkbox"/> Tía/o <input type="checkbox"/> Hermanos/as <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 9 | ¿De las personas con quien vives quien sabe leer? <i>(opción múltiple)</i> | <input type="checkbox"/> Mamá <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Familiar (abuelo, tío, otro) <input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/> No contesta |
| 10a | ¿Tu maestra te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada? <i>(Si no, pasa a la 11)</i> | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 10b | ¿Con qué frecuencia te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada? | <input type="checkbox"/> Todos los días <input type="checkbox"/> Algunos días <input type="checkbox"/> Ningún día <input type="checkbox"/> No contesta |
| 11a | ¿Cuándo necesitas ayuda quién te ayuda en tu casa con las tareas? | <input type="checkbox"/> Nadie <input type="checkbox"/> Mi mamá |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|--|---|
| | (Si nadie, pasa pregunta 11b) (opción múltiple) | <input type="checkbox"/> Mi papá <input type="checkbox"/> Mi hermano/o un familiar <input type="checkbox"/> No contesta |
| 11b | ¿Cada cuánto te ayudan con las tareas? | <input type="checkbox"/> Cuando les pido <input type="checkbox"/> Diario <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No contesta |
| 12a | ¿Con que frecuencia te leen o cuentan cuentos cuando estás en tu casa? <i>(lea las respuestas)</i> <i>(Si nunca, pasa a la 13)</i> | <input type="checkbox"/> Siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No contesta |
| 12b | ¿Con que frecuencia le lees a alguien cuando estás en tu casa? <i>(lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> Siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No contesta |
| 13 | Aparte de los libros de la escuela, ¿tienes otros libros o materiales que puedes leer en casa? (cuentos, revistas etc.) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> No contesta |
| 14 | ¿En tu casa se cuenta con los siguientes servicios? <i>(lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> Televisor <input type="checkbox"/> Equipo de sonido <input type="checkbox"/> Servicio sanitario |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|---|--|---|
| | | <input type="checkbox"/> Fosa <input type="checkbox"/> Pila y lavadero <input type="checkbox"/> Electricidad <input type="checkbox"/> Computadora <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> Teléfono |
| 15 | ¿Con qué se cocinan generalmente los alimentos en tu casa? <i>(Si dicen cocina preguntar si de gas, etc.)</i> | <input type="checkbox"/> Leña <input type="checkbox"/> Electricidad <input type="checkbox"/> Gas <input type="checkbox"/> Carbón <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 16 | ¿Cómo obtienes el agua para tomar en tu casa? | <input type="checkbox"/> Río, quebrada, lago <input type="checkbox"/> Compran agua purificada <input type="checkbox"/> Llave comunitaria <input type="checkbox"/> Por tubería/llave en casa/chorro de agua <input type="checkbox"/> Pipa de agua <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| Ahora, voy a preguntarte sobre qué pasa en tu clase y en la escuela. | | |
| 17 | ¿En tu clase de lenguaje trabajas en equipos? | <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> NO |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> No contesta |
| 18a | ¿Te hacen exámenes de lenguaje? <i>Si dicen NO, saltar a 19.</i> | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> No contesta |
| 18b | ¿Cada cuánto te hacen esos exámenes? | <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Bimestral <input type="checkbox"/> Trimestral <input type="checkbox"/> Al final del año <input type="checkbox"/> No contesta |
| 19 | ¿Qué hace tu maestra si le pide a uno de tus compañeros que lea una historia en alto frente a la clase y él o ella no puede leerla? <i>(opción múltiple)</i> | <input type="checkbox"/> Regañarlo/a verbalmente <input type="checkbox"/> Lo manda a sentar <input type="checkbox"/> Solicita a un compañero que lo ayuden <input type="checkbox"/> Lo estimula para que lea en su casa <input type="checkbox"/> Le da reforzamiento <input type="checkbox"/> No le interesa y lo ignora <input type="checkbox"/> Le da apoyo y lo acompaña en la lectura <input type="checkbox"/> Lo manda a copiar la lectura varias veces <input type="checkbox"/> Castigan <input type="checkbox"/> No contesta |
| 20 | ¿Me permites ver tu cuaderno de tareas de lenguaje? <i>(Hágale al estudiante algunos comentarios positivos sobre su trabajo)</i> | <input type="checkbox"/> No tiene cuaderno de lenguaje <input type="checkbox"/> El cuaderno es nuevo <input type="checkbox"/> Revisado pero no corregido |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|--|--|---|
| | | <input type="checkbox"/> Revisado y corregido siempre <input type="checkbox"/> Revisado y corregido algunas veces <input type="checkbox"/> Ni revisado ni corregido |
| 21 | ¿Cómo te sientes en la escuela? <i>(lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> Segura siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> Segura a veces <input type="checkbox"/> Casi nunca segura <input type="checkbox"/> Nunca me siento segura <input type="checkbox"/> No contesta |
| 22 | ¿Cómo te sientes en camino a la escuela? <i>(lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> Segura siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> Segura a veces <input type="checkbox"/> Casi nunca segura <input type="checkbox"/> Nunca me siento segura <input type="checkbox"/> No contesta |
| Finalmente, voy a preguntarle sobre las dificultades que pueda tener al realizar ciertas actividades. | | |
| 23 | ¿Tienes dificultad para ver, aún si usas lentes? <i>(Lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> No, no tengo dificultad <input type="checkbox"/> Sí, alguna dificultad <input type="checkbox"/> Sí, mucha dificultad <input type="checkbox"/> No puedo, para nada |
| 24 | ¿Tienes dificultad para oír, aún si usas un audífono? <i>(Lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> No, no tengo dificultad <input type="checkbox"/> Sí, alguna dificultad <input type="checkbox"/> Sí, mucha dificultad <input type="checkbox"/> No puedo, para nada |
| 25 | ¿Tienes dificultad para caminar o subir las gradas? <i>(Lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> No, no tengo dificultad <input type="checkbox"/> Sí, alguna dificultad |

| No. | Preguntas | Opciones de respuesta |
|-----|--|---|
| | | <input type="checkbox"/> Sí, mucha dificultad <input type="checkbox"/> No puedo, para nada |
| 26 | ¿Tienes dificultad para recordar o concentrarte? <i>(Lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> No, no tengo dificultad <input type="checkbox"/> Sí, alguna dificultad <input type="checkbox"/> Sí, mucha dificultad <input type="checkbox"/> No puedo, para nada |
| 27 | ¿Tienes dificultad (en tu autocuidado) para asearte o vestirse? <i>(Lea las respuestas)</i> | <input type="checkbox"/> No, no tengo dificultad <input type="checkbox"/> Sí, alguna dificultad <input type="checkbox"/> Sí, mucha dificultad <input type="checkbox"/> No puedo, para nada |



Anexo C. Cuestionario del Docente

| Información General | |
|--|--|
| Fecha de la encuesta | |
| Hora | |
| Departamento | |
| Municipio | |
| Nombre de la escuela | |
| Código de escuela | |
| PESS | |
| <p>Hola, mi nombre es _____.</p> <p>En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden incidir la lectura de los niños. • Esta escuela fue seleccionada al azar para participar en este estudio. Su participación es muy importante, pero no tiene que participar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos • <i>(Solamente para Docentes)</i> Para obtener más información, también observaré mientras enseña una lección de lenguaje. • Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas, se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información que se nos dará a través de los cuestionarios es anónima y no se darán resultados por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas. • No hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio. • Sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador. <p>Una vez más, usted no tiene que participar si no desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?</p> | |
| Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento): <input type="checkbox"/> *Si/YES* | |

| | Pregunta | Respuestas |
|---|---|--|
| 1 | Género del docente/ (no preguntar) | <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre |
| 2 | ¿Qué grado(s) tiene a su cargo este año? (opción múltiple) | <input type="checkbox"/> 1º Grado <input type="checkbox"/> 2º Grado <input type="checkbox"/> 3º Grado |
| 3 | ¿Es Ud. el maestro orientador de esta sección normalmente? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |
| 4 | ¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando en el grado que actualmente imparte? | <input type="checkbox"/> Menos que un año <input type="checkbox"/> Entre un año y tres años <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años <input type="checkbox"/> Entre ocho y doce años <input type="checkbox"/> Más que trece años |
| 5 | ¿Por cuántos años ha dado clases de lenguaje en los grados de primaria? | <input type="checkbox"/> Menos que un año <input type="checkbox"/> Entre un año y tres años <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años <input type="checkbox"/> Entre ocho y doce años <input type="checkbox"/> Más que trece años |
| 6 | ¿Por qué decidió estudiar y ejercer la docencia? (lea al docente las respuestas y escoja la que siente refleja mejor porque decidió ser maestra/o) | <input type="checkbox"/> Deseo / vocación <input type="checkbox"/> Disfruta enseñar <input type="checkbox"/> Mayores oportunidad de trabajo disponible <input type="checkbox"/> Seguridad laboral <input type="checkbox"/> Beneficios <input type="checkbox"/> No podía ingresar a la carrera de mi preferencia y me fue más fácil estudiar magisterio <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 7 | ¿Cuál es su nivel académico más alto? | <input type="checkbox"/> Profesorado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> No contesta |
| 8 | ¿Recibió durante su formación inicial, | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |



| | Pregunta | Respuestas |
|----|---|---|
| | formación específica sobre cómo enseñar lectura o como enseñar a leer y escribir? | |
| 9 | ¿En algún momento del año pasado recibió alguna capacitación sobre cómo enseñar lectura? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 10 | ¿Cuál es el área curricular en la cual le gusta enseñar? (<i>Seleccione una, solamente la que prefiera</i>). | <input type="checkbox"/> Lenguaje <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Salud y medio ambiente <input type="checkbox"/> Estudios Sociales <input type="checkbox"/> Educación física <input type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Otra _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 11 | ¿En el último mes, cuántas veces estuvo ausente en su jornada laboral? (<i>salte a la 13 si dice ningún día</i>) | <input type="checkbox"/> Más de 10 días <input type="checkbox"/> Entre 6 y 9 días <input type="checkbox"/> Entre 2 y 5 días <input type="checkbox"/> 1 día <input type="checkbox"/> Ningún día <input type="checkbox"/> No contesta |
| 12 | En general, ¿cuál es la razón por la que está ausente? | <input type="checkbox"/> Enfermedad <input type="checkbox"/> Motivos personales <input type="checkbox"/> Capacitaciones <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> No contesta |
| 13 | ¿En un día regular, generalmente cuántos estudiantes están ausentes? | <input type="checkbox"/> Muy pocos <input type="checkbox"/> Una cuarta parte <input type="checkbox"/> La mitad <input type="checkbox"/> Más de la mitad <input type="checkbox"/> No contesta |
| 14 | ¿Cuántos estudiantes están | Número _____ |

| | Pregunta | Respuestas |
|----|---|---|
| | <p>repetiendo en el grado que Ud. está impartiendo clase este año? (Si es multigrado sólo recopile datos numéricos exactos de 2do y 3r grado. Si no sabe, entre 888.)</p> | |
| 15 | <p>¿Durante el presente año académico con qué frecuencia tiene tiempo para elaborar sus planes de clase para lenguaje?</p> | <p><input type="checkbox"/> Cada día</p> <p><input type="checkbox"/> Por lo menos una vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Por lo menos una vez cada dos semanas</p> <p><input type="checkbox"/> Por lo menos una vez al mes.</p> <p><input type="checkbox"/> Por lo menos cada dos o tres meses</p> <p><input type="checkbox"/> Por lo menos una vez al año</p> <p><input type="checkbox"/> Ocasionalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> No contesta</p> |
| 16 | <p>¿Cuál es la dificultad más importante con la que Ud. se enfrenta cuando quiere utilizar los textos escolares? (lea las respuestas al docente). (salta a 18 si no hay textos escolar)</p> | <p><input type="checkbox"/> No hay ningún problema con los textos MINED</p> <p><input type="checkbox"/> No hay suficiente cantidad</p> <p><input type="checkbox"/> No están disponibles para que en las clases se usen para hacer sus ejercicios</p> <p><input type="checkbox"/> No se pueden llevar a casa</p> <p><input type="checkbox"/> No hay capacitación sobre cómo usarlos</p> <p><input type="checkbox"/> Son viejos y/o no están en condiciones de uso</p> <p><input type="checkbox"/> No son relevantes para la clase / currículo</p> <p><input type="checkbox"/> No son apropiados para el nivel del grado</p> <p><input type="checkbox"/> El contenido no es culturalmente ni contextualmente relevante / apropiado</p> <p><input type="checkbox"/> Utilizan libros diferentes a los de MINED</p> <p><input type="checkbox"/> Otro _____</p> <p><input type="checkbox"/> No contesta</p> |
| 17 | <p>¿Para la clase que observamos cómo valora el libro que se utiliza?</p> | <p><input type="checkbox"/> Muy difícil</p> <p><input type="checkbox"/> Demasiado fácil</p> <p><input type="checkbox"/> De acuerdo con el nivel</p> <p><input type="checkbox"/> No contesta</p> |
| 18 | <p>¿Tienen los/las estudiantes acceso a otros materiales de</p> | <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> |

| | Pregunta | Respuestas |
|-----|--|--|
| | lectura apropiados a su nivel? (Si contesta NO, pase al ítem 20) | <input type="checkbox"/> No contesta |
| 19 | ¿Dónde están disponibles esos otros materiales de lectura? | <input type="checkbox"/> En el aula <input type="checkbox"/> Biblioteca Escolar <input type="checkbox"/> Biblioteca Comunitaria <input type="checkbox"/> Biblioteca Virtual <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 20 | ¿Evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? (Si contesta NO, pasa al ítem 21) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 21 | ¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? (opción múltiple si solo dice prueba preguntar si son orales o escritas) | <input type="checkbox"/> No los evaluó <input type="checkbox"/> Pruebas escritas después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico. <input type="checkbox"/> Actividades integradoras <input type="checkbox"/> Pruebas orales después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico <input type="checkbox"/> Revisión del libro de actividades del estudiante <input type="checkbox"/> Tareas en casa y en la clase <input type="checkbox"/> Evaluación de fin de período <input type="checkbox"/> Exámenes de fin de año <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Técnicas alternativas <input type="checkbox"/> No contesta |
| 22a | ¿Evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |

| | Pregunta | Respuestas |
|-----|--|---|
| | actividad? (Si contesta NO, pasa al ítem 23) | |
| 22b | ¿Cómo evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una actividad? (opción múltiple) | <input type="checkbox"/> Dramatización <input type="checkbox"/> Uso del pizarrón <input type="checkbox"/> Preguntas orales <input type="checkbox"/> Trabajo de consulta <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Guías de trabajo <input type="checkbox"/> Ejercicios de aplicación <input type="checkbox"/> No los evalúa <input type="checkbox"/> No contesta |
| 23 | ¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay? (opción múltiple) | <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> No aplica (no hay estudiantes que necesitan) <input type="checkbox"/> Apoyo remedial individualizado fuera de la clase <input type="checkbox"/> Apoyo remedial individualizado dentro de la clase <input type="checkbox"/> Tiempo de práctica adicional dentro de la clase <input type="checkbox"/> Lo pongo a trabajar en parejas de compañeros o pequeños grupos <input type="checkbox"/> Revisión de toda la clase <input type="checkbox"/> Materiales adicionales de lectura o asignación de proyectos fuera del aula <input type="checkbox"/> Conferencia o comunicación Padres/Docente <input type="checkbox"/> Estudiantes como tutores <input type="checkbox"/> No contesta |
| 24 | ¿Cuál de estas opciones o actividades le sería más útil para mejorar su desempeño docente? (lee las respuestas y pida al docente que diga las tres más) | <input type="checkbox"/> Más capacitación <input type="checkbox"/> Más apoyo profesional y orientación del director <input type="checkbox"/> Más materiales didácticos <input type="checkbox"/> Aumento salarial <input type="checkbox"/> Incentivos para promoción y compensación de acuerdo al desempeño <input type="checkbox"/> Mejora de las condiciones del aula de clase y del ambiente escolar. <input type="checkbox"/> Mejora de las relaciones entre los compañeros <input type="checkbox"/> Mejora de las relaciones con los padres de familia y otros depositarios. <input type="checkbox"/> Más trabajo entre los docentes para planificar juntos <input type="checkbox"/> Mayor asesoría y/o acompañamiento del Ministerio <input type="checkbox"/> Mejor organización institucional <input type="checkbox"/> No contesta |
| 25 | En promedio, ¿con qué frecuencia asigna tareas | <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> 2-4 veces por semana <input type="checkbox"/> Una vez por semana |

| | Pregunta | Respuestas |
|-----|---|--|
| | en casa a sus estudiantes para que mejoren su lectura? | <input type="checkbox"/> Una vez cada dos semanas <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Una vez cada dos meses <input type="checkbox"/> Una vez por período <input type="checkbox"/> Una vez al año <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> No contesta |
| 26a | ¿Cuánta confianza siente en sus capacidades como docente para enseñar lecto escritura? | <input type="checkbox"/> Mucha confianza <input type="checkbox"/> Poca confianza <input type="checkbox"/> Ninguna confianza <input type="checkbox"/> No contesta |
| 26b | ¿Siente que su formación lo preparó para enseñar lectura inicial? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 27 | ¿La formación permanente que recibió le ha servido para enseñar eficientemente lectura inicial? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No recibido formación en lecto escritura <input type="checkbox"/> No contesta |
| 28 | ¿Qué necesita para mejorar la enseñanza de la lectura? | <input type="checkbox"/> Capacitación <input type="checkbox"/> Material didáctico <input type="checkbox"/> Acompañamiento Técnico Pedagógico <input type="checkbox"/> Mayor involucramiento de los padres con sus hijo-as <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 29a | ¿Organiza a los estudiantes en equipos de trabajo? (Si contesta NO, pase al ítem 29b) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 29b | ¿En general o en promedio cómo distribuye el trabajo y/o las actividades que asigna a | <input type="checkbox"/> A todos los equipos les da igual trabajo <input type="checkbox"/> A algunos equipos les asigna un tipo de trabajo y a otros uno diferente <input type="checkbox"/> No contesta |



| | Pregunta | Respuestas |
|----|--|---|
| | los equipos de estudiantes? | |
| 30 | ¿Cómo elige a los/las estudiantes que pone a leer en voz alta con mayor frecuencia? | <input type="checkbox"/> Al azar. (ejemplo dinámicas) <input type="checkbox"/> Siguiendo el orden de la lista <input type="checkbox"/> Según su nivel de desempeño <input type="checkbox"/> Según su nivel de atención <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 31 | ¿El/la docente debe enseñar los sonidos de las letras en los primeros grados? <i>(Pida ejemplo en caso de respuesta afirmativa para quedar claro si lo hace o no)</i> | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 32 | ¿El/la docente debe enseñar las sílabas como parte del proceso lector en los primeros grados? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 33 | ¿Cómo enseña vocabulario? <i>(Pueden marcar todas las que se apliquen)</i> | <input type="checkbox"/> Utilizando familias de palabras y/o antónimos y sinónimos. <input type="checkbox"/> Aprovechando historias que leemos <input type="checkbox"/> Utilizando sólo el diccionario. <input type="checkbox"/> Escribiendo un texto. <input type="checkbox"/> Otro _____ <input type="checkbox"/> No contesta |
| 34 | Imagínese que Ud. pide a un estudiante leer una historia en voz alta frente a la clase, y el estudiante no puede leerla. ¿Qué haría? <i>(opción múltiple)</i> | <input type="checkbox"/> Regañarlo/a verbalmente <input type="checkbox"/> Lo mando a sentar <input type="checkbox"/> Solicitar que lo ayuden <input type="checkbox"/> Estimularlo para que lea en su casa <input type="checkbox"/> Darle reforzamiento <input type="checkbox"/> No le pondría atención <input type="checkbox"/> Le daría apoyo y le daría más acompañamiento durante la clase de lectura <input type="checkbox"/> Nunca me ha sucedido pues solamente paso a los que leen bien <input type="checkbox"/> No contesta |



| | Pregunta | Respuestas |
|----|--|--|
| 35 | <p>¿Qué factores externos a la escuela influyen negativamente en el aprendizaje de los estudiantes? (lea las respuestas al docente y escoja las tres más importantes).</p> | <input type="checkbox"/> Desnutrición <input type="checkbox"/> Desintegración familiar <input type="checkbox"/> Migración <input type="checkbox"/> Inmigración <input type="checkbox"/> Violencia doméstica <input type="checkbox"/> Falta de apoyo de los padres de familia <input type="checkbox"/> Violencia en la escuela <input type="checkbox"/> Desempleo <input type="checkbox"/> Inseguridad <input type="checkbox"/> Pobreza extrema <input type="checkbox"/> Drogas, alcohol y tabaco <input type="checkbox"/> Presencia de maras o pandillas <input type="checkbox"/> Inasistencia <input type="checkbox"/> Trabajo infantil <input type="checkbox"/> Embarazos prematuros <input type="checkbox"/> No contesta |
| 36 | <p>¿Cuál de los siguientes factores disminuye el impacto negativo de los factores que Usted seleccionó en el inciso anterior? (lea las respuestas al docente y escoja los tres más importantes).</p> | <input type="checkbox"/> Refrigerio escolar <input type="checkbox"/> Organización del Gobierno Escolar <input type="checkbox"/> Gestión de apoyo comunitario <input type="checkbox"/> Apoyo del personal administrativo del centro <input type="checkbox"/> Promoción de actividades recreativas, cívicas y culturales <input type="checkbox"/> Enseñar a leer con disposición de textos <input type="checkbox"/> Contar con materiales didácticos <input type="checkbox"/> Dar clases más dinámicas <input type="checkbox"/> Charlas educativas y motivacionales <input type="checkbox"/> Becas <input type="checkbox"/> No contesta |
| 37 | <p>¿Hay muchachos en la zona que les crean algunos problemas?</p> | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 38 | <p>¿Cómo se sienten los estudiantes dentro de la escuela? (lea las respuestas)</p> | <input type="checkbox"/> Seguros siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> A veces seguros <input type="checkbox"/> Rara vez seguros <input type="checkbox"/> Nunca seguros <input type="checkbox"/> No contesta |

| | Pregunta | Respuestas |
|----|---|---|
| 39 | ¿Los estudiantes están seguros viajando hacia y desde la escuela? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> No contesta |

Anexo D. Conocimiento del maestro

| Información General | |
|---|---|
| Fecha de la encuesta | |
| Grado (si clase multigrado, selecciona múltiples) | <input type="checkbox"/> 1° Grado ... 1 <input type="checkbox"/> 2° Grado ... 2 <input type="checkbox"/> 3° Grado ... 3 |
| Hora | |
| Departamento | |
| Municipio | |
| Nombre de la escuela | |
| Código de escuela | |
| PESS | |

Instrucciones. En esta sección entregue la página con los enunciados y las preguntas de opción múltiple, a los docentes. Asegúrese que marquen los recuadros correctos para sus respuestas.

En esta sección le voy a pedir hacer dos cosas. La primera será que en las páginas de los enunciados Ud. seleccione entre el enunciado 1 y el 2 Seleccione el enunciado con el cual usted esté más de acuerdo, marcando el recuadro que tiene el enunciado seleccionado No hay respuestas correctas o incorrectas. Sus respuestas son completamente confidenciales.

La segunda tarea será que responda preguntas de opción múltiple. Por favor seleccione la respuesta con la que más se identifica. Se le recuerda que sus respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad.

¿Tiene alguna pregunta? ¿Podemos comenzar?

Nombre de la escuela: _____

Fecha: _____

Instrucciones para el docente: Cada ítem tiene dos enunciados. Lea cada enunciado cuidadosamente. Marque con una equis (x) en el recuadro a la derecha del enunciado con el que usted esté más de acuerdo. Sólo marque un recuadro para cada ítem. Si tiene alguna inquietud por favor pregunte al encuestador quien le dará las explicaciones.

| No. | Enunciado 1 | Marque aquí para el enunciado 1 | Enunciado 2 | Marque aquí para el enunciado 2 |
|-----|---|---------------------------------|--|---------------------------------|
| 1 | Los/las estudiantes deberían hablar solamente cuando se les solicite. | <input type="checkbox"/> | Es mejor permitir a los/las estudiantes expresar sus pensamientos oportunamente. | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Es mejor que los/las estudiantes digan al docente cuando no entienden lo que se les dice o explica. | <input type="checkbox"/> | Si no entienden, los/las estudiantes deberían de aclarar sus dudas o encontrar respuestas a sus inquietudes y/o preguntas por su propia cuenta, antes de preguntar al docente. | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Los/las estudiantes pueden interrumpir al docente si tienen algo importante que decir durante la hora de clase. | <input type="checkbox"/> | Los/las estudiantes no deberían interrumpir al docente durante la hora de clase. | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Cuando los/las estudiantes hacen muchas preguntas se retrasa la clase | <input type="checkbox"/> | Entre más preguntas hacen los/las estudiantes más exitosa es la clase. | <input type="checkbox"/> |
| 5 | La principal razón para que los/las estudiantes tengan problemas es tener problemas de inteligencia. | <input type="checkbox"/> | Hay otros factores y no solo la inteligencia que hacen que los/las estudiantes tengan dificultades para leer. | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Que los/las estudiantes aprendan a leer depende de ellos y de lo listos e inteligentes que son. | <input type="checkbox"/> | Si los/las estudiantes aprenden a leer depende mayormente de sus habilidades de aprendizaje. | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Con una enseñanza adecuada, todos los/las estudiantes pueden aprender a leer. | <input type="checkbox"/> | Hay algunos estudiantes que difícilmente aprenderán a leer. | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Si los padres no pueden leer es poco probable que el estudiante aprenda como leer. | <input type="checkbox"/> | Los/las estudiantes pueden aprender a leer aunque sus padres no puedan hacerlo. | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Los/las estudiantes deberían leer libros de acuerdo al nivel de su grado. | <input type="checkbox"/> | Los/las estudiantes deberían leer libros de acuerdo a su nivel de habilidades. | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Cuando enseñamos a leer una palabra nueva, es importante que los/las estudiantes conozcan los | <input type="checkbox"/> | Cuando enseñamos a los/las estudiantes a leer una palabra nueva, es importante que tengan | <input type="checkbox"/> |

| No. | Enunciado 1 | Marque aquí para el enunciado 1 | Enunciado 2 | Marque aquí para el enunciado 2 |
|-----|--|---------------------------------|---|---------------------------------|
| | sonidos de las sílabas y letras de esta palabra. | | oportunidad de ver la palabra completa muchas veces. | |
| 11 | Los/las estudiantes que van bien en la lectura deben recibir la mayor atención del docente porque tienen mucho potencial para tener éxito. | <input type="checkbox"/> | Los/las estudiantes que tienen problema en la lectura deben recibir la mayor atención del docente para que puedan alcanzar al resto de la clase. | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer primero antes de aprender a escribir. | <input type="checkbox"/> | Es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer y escribir al mismo tiempo. | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Es más importante evaluar el nivel de lectura de los/las estudiantes para determinar qué apoyo necesitan. | <input type="checkbox"/> | Es más importante evaluar el nivel de lectura de los/las estudiantes para determinar su nivel de rendimiento (Por ejemplo sus calificaciones). | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Son más beneficiosas para los/las estudiantes las preguntas de comprensión que tienen múltiples respuestas posibles. | <input type="checkbox"/> | Beneficia más a los estudiantes en la labor de comprender lo que leen que se les haga preguntas que tienen una respuesta correcta nada más. | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes todas las palabras que necesitan saber para que se conviertan en lectores. | <input type="checkbox"/> | Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes, las destrezas necesarias para que puedan aprender a leer palabras de manera autónoma, y se conviertan en buenos lectores. | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Los docentes de secundaria necesitan tener un nivel de educación más elevada, que los de primaria. | <input type="checkbox"/> | Los docentes de primaria necesitan tener un nivel de educación igual a los de secundaria. | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Los docentes con más experiencia y conocimiento deben enseñar en 1° y 2° Grado. | <input type="checkbox"/> | Los docentes con más experiencia y conocimiento deben enseñar a 5° y 6° grado. | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Para enseñar los sustantivos el/la docente debe primero explicar su significado. | <input type="checkbox"/> | A través de la lectura de un cuento los/las estudiantes aprenden a identificar los sustantivos. | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Para enseñar en el aula multigrado, el/la docente debe desarrollar los temas por ciclo educativo. | <input type="checkbox"/> | Para enseñar en el aula multigrado, el/la docente debe utilizar estrategias que le permitan trabajar independientemente con cada grado. | <input type="checkbox"/> |

Preguntas de Opción Múltiple para escoger una sola respuesta.

Seleccione la respuesta que Ud. considera es correcta. Lea cuidadosamente cada pregunta y rodee con un **el círculo el recuadro** que para usted tiene la respuesta correcta. *Sólo marque un recuadro para cada ítem. Si tiene alguna pregunta, por favor pida al investigador/a que le aclare. Además*

| No. | Pregunta | | | |
|-----|---|--|--|---|
| 20 | Ud. muestra a sus estudiantes dibujos de objetos tales como una flor y un periódico. Les pide identificar el sonido inicial de cada palabra. Esto les ayudará a aprender: | Conocimiento fonémico | Comprensión | Pensamiento crítico |
| 21 | Si un/una estudiante lee dos veces el texto probablemente mejorará su: | Fluidez | Su acento o prosodia | Su memoria |
| 22 | La comprensión lectora debe desarrollarse: | Solamente después de la lectura del cuento | Antes, durante y después del cuento. | Solamente durante el cuento |
| 23 | Para enseñar a los/las estudiantes como leer palabras multisilábicas, Ud: | Escribe una lista de palabras multisilábicas en el pizarrón para repasar | Busca un texto que tiene muchas palabras multisilábicas y lee con los estudiantes el texto | Dicta palabras multisilábicas |
| 24 | Durante la lectura de un texto o cuento Ud. desarrolla con sus estudiantes alguna de las siguientes actividades: | Explorar sobre lo que va a tratar el texto | Identificar el personaje principal del texto | Encontrar la idea principal del texto leído |
| 25 | Para enseñar el significado de una palabra nueva, Ud: | Pide a los/las estudiantes que busquen la palabra en el diccionario. | Pide a los estudiantes que escriben la palabra muchas veces. | Lee un cuento con está palabra y usa el contexto para explicar el significado |
| 26 | Al señalar y enfatizar el sonido de la primera silaba de una palabra es probable que los/las estudiantes aprendan: | A desarrollar la conciencia silábica | Conciencia de palabras poli silábicas. | Destrezas para analizar la estructura de texto. |
| 27 | La habilidad de separar sonidos es importante para: | Entender el significado de palabras. | Desarrollar la conciencia fonética | Desarrollo de vocabulario. |

| No. | Pregunta | | | |
|-----|---|--|--|--|
| 28 | Un/una estudiante está escribiendo un cuento, y escribe la palabra "traducción" así: traducción. ¿Qué siente Ud.? | Decepción. Es una palabra con doble "c", que acababan de aprender | Frustración. El estudiante podría haberle preguntado cómo deletrear la palabra correctamente. | Esperanza. Tiene todas las otras sílabas correctas, nada más faltaba la doble "c". |
| 29 | Está enseñado a los/las estudiantes a escribir un resumen de texto y al empezar la lección Ud. explica cómo se hace. ¿Cómo sabe si los/las estudiantes entendieron cómo escribir un resumen? | Los pongo a definir el significado de las palabras difíciles en el texto. | Les pido que escriban un resumen de un texto nuevo. | Les copio el resumen en el pizarrón y les pido lo copien ello/as a su vez. |
| 30 | Cuando usted identifica las ilustraciones de la cubierta del libro y lee el título a los/las estudiantes en voz alta, les ayuda a: | Entender la direccionalidad del texto | Identificar las partes que componen el libro | Entender el concepto de estructura del texto. |
| 31 | Usted está enseñando 5to grado, y sabes que tiene 3 estudiantes que no pueden leer de acuerdo a ese nivel. ¿Cuándo está planificando actividades de lectura, que planea hacer con esos 3 estudiantes? | Planea que los (as) estudiantes (as) repitan la lectura varias veces hasta que la lean de forma correcta | Planea que ellos reciban apoyo extra por parte de docentes o tutores. | Planea que ellos pasen al aula de 3ro o 4to grado durante la lección de lectura para que puedan aprender a leer. |
| 32 | Usted está enseñando un nuevo vocabulario (de 8 palabras). Al quinto día solo el 50% de los/las estudiantes pueden identificar las palabras usando para ello su contexto. ¿Qué debe hacer? | Volver a enseñar a toda la clase ese día. | Saltarse esas palabras. Usted tiene que continuar para terminar el programa a tiempo. | Anotar los estudiantes que no aprendieron las palabras. La próxima semana Ud. tratará de volver a enseñárselas en grupos pequeños. |
| 33 | Un/una estudiante está leyendo un cuento en voz alta, y nota que el/la estudiante no sabe leer bien una palabra. ¿Qué hace Ud.? | Espera hasta que la lea correctamente | Ayuda al estudiante para que use el contexto (resto de cuento) y lo que sabe de la palabra para leerla | Le dice la palabra |

| No. | Pregunta | | | | | | |
|-----|---|------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 34 | ¿En su opinión, en qué grado los/las estudiantes necesitan saber cómo escribir su nombre? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 35 | En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo leer una oración? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 36 | En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo escribir un ensayo persuasivo? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 37 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto que ellos mismos leen y que están a su nivel? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 38 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel que el/la docente les lee? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 39 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 40 | En su opinión, ¿en qué grado adquieren los/las estudiantes la habilidad del conocimiento fonético (comprender que las palabras están compuestas de sonidos orales)? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |

| No. | Pregunta | | | | | | |
|-----|--|------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 41 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comparar y contrastar dos textos informativos? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 42 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 43 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes identifican las partes de una oración? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |
| 44 | En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras)? | Antes de Primer Grado. | En medio del Primer Grado. | Al final del Primer Grado. | Al final del Segundo o Grado. | Entre 3ro y 4to grado | Entre 5to y 6to grado |



Anexo E. Cuestionario del Director

| | |
|--|--|
| Fecha de la encuesta | |
| Hora | |
| Departamento | |
| Municipio | |
| Nombre de la escuela | |
| Código de escuela | |
| PESS | |
| Cuestionario para Director/Docente – El Salvador EGRA y SSME 2018 | |

| |
|---|
| Formulario de Consentimiento para Director/Docente |
| <p>Hola, mi nombre es _____.</p> <p>En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden incidir la lectura de los niños. • Esta escuela fue seleccionada al azar para participar en este estudio. Su participación es muy importante, pero no tiene que participar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos • <i>(Solamente para Docentes)</i> También observaré mientras enseña una lección de lectura. • Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas, se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información provista en las encuestas será anónima y no será informada por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas. • Creemos que no hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio. • No se beneficiará personalmente al participar en esta entrevista. Sin embargo, sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador. <p>Una vez más, usted no tiene que participar si no desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?</p> |
| <p>Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento):</p> <p><input type="checkbox"/> Si/YES</p> |

| | | |
|---|--|--|
| 1 | ¿Cuál es su cargo/ responsabilidad en esta escuela? | <input type="checkbox"/> Director(a) <input type="checkbox"/> Sub-director(a) <input type="checkbox"/> Otro (especificar)_____ |
| 2 | <i>(no lea la pregunta)</i> Marque sexo del entrevistado | <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer |
| 3 | ¿Cuántos años tiene de estar ejerciendo el cargo? | <input type="checkbox"/> Menos que un año <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años <input type="checkbox"/> Entre ocho y doce años <input type="checkbox"/> Más de trece años <input type="checkbox"/> No contesta |
| 4 | ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha logrado? | <input type="checkbox"/> Profesorado <input type="checkbox"/> Licenciado <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> No responde <input type="checkbox"/> Otro(especificar)_____ |
| 5 | ¿Ha tenido alguna formación específica en gestión o administración de escuelas? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 6 | ¿Qué grados se están actualmente impartiendo en esta escuela? (marque todos los que apliquen) | <input type="checkbox"/> Parvularia <input type="checkbox"/> Primer ciclo <input type="checkbox"/> Segundo Ciclo <input type="checkbox"/> Tercer Ciclo <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> No contesta |
| 7 | ¿Cuántos maestros y maestras trabajan actualmente en este turno? (si no sabe o no desea contestar, ingrese 888) | Total |

| | | |
|----|--|--|
| 8 | <p>¿Cuántos maestros estuvieron ausentes en el último día que hubo clases en la escuela, anterior a esta visita?</p> <p>(si no sabe o no desea contestar, ingrese 888)</p> | <p># de maestros _____</p> |
| 9 | <p>¿Qué hace comúnmente cuando un maestro está ausente?</p> <p>(Marque sólo una, la primera que el Director(a) mencione.)</p> | <p><input type="checkbox"/> Deja que la clase proceda sin el maestro</p> <p><input type="checkbox"/> Asigna la clase a otro maestro</p> <p><input type="checkbox"/> Reúne a todos los estudiantes en un aula</p> <p><input type="checkbox"/> Contrata a maestros voluntarios</p> <p><input type="checkbox"/> Despache a los estudiantes por el día</p> <p><input type="checkbox"/> Otro (especificar) _____</p> |
| 10 | <p>¿Los registros de asistencia de los estudiantes de todos los grados y sus secciones se consolidan? De ser el caso, ¿con qué frecuencia?</p> | <p><input type="checkbox"/> No, nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez al año</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, algunas veces al año (menos de una al mes)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez cada dos semanas</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> A diario o casi a diario</p> <p><input type="checkbox"/> No contesta</p> |
| 11 | <p>¿Alguien del personal de la escuela revisa las planificaciones de clase que hacen los docentes? De ser el caso, ¿con qué frecuencia?</p> | <p><input type="checkbox"/> No, nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez al año</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, algunas veces al año (menos de una al mes)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez cada dos semanas</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, una vez a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> A diario o casi a diario</p> <p><input type="checkbox"/> No contesta</p> |
| 12 | <p>¿Con qué frecuencia usted, el subdirector(a) o el coordinador(a) de cursos acompañan a los docentes en sus clases?</p> | <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Una vez al año</p> <p><input type="checkbox"/> Algunas veces al año (menos de una al mes)</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Una vez cada dos semanas <input type="checkbox"/> Una vez a la semana <input type="checkbox"/> A diario o casi a diario <input type="checkbox"/> No contesta |
| 13 | ¿Cómo sabe usted que los estudiantes están progresando académicamente? (Seleccionar no más que 3 que considera más importantes.) | <input type="checkbox"/> Observación de aula <input type="checkbox"/> Monitoreo de los resultados de los exámenes tomados por los docentes <input type="checkbox"/> Yo mismo evaluó oralmente a los niños <input type="checkbox"/> Reviso las tareas <input type="checkbox"/> Los docentes me dan informes de progreso <input type="checkbox"/> Evaluaciones finales <input type="checkbox"/> Otro (especificar)_____ |
| 14 | Al inicio del presente año escolar ¿tuvo su escuela la necesaria cantidad de libros de texto para sus estudiantes de acuerdo a la política del Ministerio? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 15 | ¿Hace cuánto tiempo recibió libros de texto de primer ciclo para este año de parte del MINED? | <input type="checkbox"/> Nunca los recibimos <input type="checkbox"/> Hace más de 5 meses <input type="checkbox"/> Entre 4 y 5 meses <input type="checkbox"/> Entre 2 y 3 meses <input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> Menos de un mes <input type="checkbox"/> No contesta |
| 16 | ¿Hay una biblioteca en esta escuela? (Si no, pase a la pregunta 18) | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 17 | ¿Con qué frecuencia los estudiantes asisten a la biblioteca? | <input type="checkbox"/> Mensualmente <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> A diario o casi a diario <input type="checkbox"/> No contesta |

| | | |
|----|---|---|
| 18 | ¿Existe una asociación de padres de familia? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 19 | ¿Está usted satisfecho con el nivel de apoyo que la directiva de padres de familia da a la escuela? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 20 | ¿Está usted satisfecho con la participación de los padres y madres en el trabajo escolar de sus hijos e hijas? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 21 | En el último año ¿cuántas veces le ha visitado alguien del Ministerio de Educación sin que usted lo haya solicitado? (Si ninguna, pase a la pregunta 23) | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Mas que 4 <input type="checkbox"/> No contesta |
| 22 | Qué actividades realiza el funcionario/técnico del Ministerio de Educación durante sus visitas? (No lea las opciones, encierre en un círculo aquéllas que el Director(a) identifique espontáneamente.) | <input type="checkbox"/> Verifica la disponibilidad de registros financieros <input type="checkbox"/> Verifica los registros de asistencia estudiantil <input type="checkbox"/> Verifica los expedientes de los docentes <input type="checkbox"/> Verifica la disponibilidad de agua potable <input type="checkbox"/> Verifica el estado de los inodoros para niños y niñas <input type="checkbox"/> Asesora sobre orden y disciplina estudiantil <input type="checkbox"/> Asesora al director(a) en asuntos administrativos <input type="checkbox"/> Asesora a los docentes sobre temas de enseñanza <input type="checkbox"/> Brinda información sobre innovaciones en el currículo <input type="checkbox"/> Brinda información sobre oportunidades de desarrollo profesional para los docentes y/o el director |

| | | |
|----|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> Aconseja sobre prácticas de salud y sanitarias <input type="checkbox"/> Verifica las programaciones de clases de los docentes <input type="checkbox"/> Verifica los registros de progreso estudiantil <input type="checkbox"/> Observa una sesión de clases <input type="checkbox"/> Verifica exámenes y evaluaciones <input type="checkbox"/> Asesora sobre evaluaciones <input type="checkbox"/> Otro (especificar) _____ |
| 23 | ¿Existen muchachos en la zona que les crean algunos problemas? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No contesta |
| 24 | Según su percepción ¿Cómo se sienten los estudiantes dentro de la escuela, en cuanto a la seguridad? (lea las respuestas) | <input type="checkbox"/> Seguros siempre o la mayor parte del tiempo <input type="checkbox"/> A veces seguros <input type="checkbox"/> Rara vez seguros <input type="checkbox"/> Nunca seguros <input type="checkbox"/> No contesta |
| 25 | Según su percepción ¿Los estudiantes están seguros viajando hacia y desde la escuela? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> No contesta |



Anexo F. Observación de clase de lenguaje

| | | |
|---|--|--|
| Fecha de la encuesta | | |
| Grado Nota- Observación es para 2do grado, pero es posible que haya una clase multigrado. Seleccione múltiples si corresponde. | <input type="checkbox"/> 1 grado <input type="checkbox"/> 2 grado <input type="checkbox"/> 3 grado | |
| Hora | | |
| Departamento | | |
| Municipio | | |
| Nombre de la escuela | | |
| Código de escuela | | |
| Número de niños presente: | Número de niñas presente: | |
| Hora de inicio de la clase de lenguaje: ____:____ | Hora de finalización de la clase de lenguaje: ____:____ | |
| En qué momento de la secuencia didáctica de la clase está: <input type="checkbox"/> Presaberes <input type="checkbox"/> lectura <input type="checkbox"/> Reflexión de la lengua <input type="checkbox"/> Producción textual <input type="checkbox"/> Evaluación | | |
| Formulario de Consentimiento para Docente | | |
| <p>Hola, mi nombre es _____.</p> <p>En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propósito del estudio de EGRA es evaluar la capacidad de lectura de los estudiantes. También estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal de la escuela para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden afectar la lectura de los niños. • Esta escuela fue seleccionada al azar para este estudio. Su participación en el estudio es muy importante, pero no tiene que colaborar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos. • (<i>Solamente para Docentes</i>) También observaré mientras enseña una lección de lectura. • Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información provista en las encuestas será anónima y no será informada por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas. • Creemos que no hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio. • No se beneficiará personalmente al participar en esta entrevista. Sin embargo, sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador. <p>Una vez más, usted no tiene que participar si no lo desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?</p> | | |
| Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento): <input type="checkbox"/> Sí/YES | | |

| Sílabas y palabras | | | |
|---------------------------|--|---|---------------------------------|
| No | Preguntas y filtros | Marque cuadro que toca: CE clase entera, G/P grupo pequeño, de 1 a 3 estudiantes | |
| 1 | ¿Enseña a hacer palabras con sonidos, separar palabras en sus sonidos, añadir u omitir sonidos en una palabra? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 2 | ¿Enseña cómo leer sílabas? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 3 | ¿Enseña cómo hacer palabras con silabas o separar palabras en silabas? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 4 | ¿Puso el docente a los niño-as a leer palabras sueltas? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| Vocabulario | | | |
| 5 | ¿Trabaja en el significado de palabras que están en un texto usando el contexto en que está la palabra se utiliza, ya sea una oración, un párrafo o un relato? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 6 | Trabaja en el significado de palabras: ¿dando definiciones, o utilizando ilustraciones o dibujos? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 7 | Trabaja en el significado de palabras: ¿usando palabras en oraciones o explicando la palabra? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| Lectura | | | |
| 8 | ¿Puso el docente a los niño-as a leer oraciones? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 9 | ¿Pidió el docente a la clase que leyera en voz alta algún texto? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 10 | ¿Pidió el docente a los estudiantes que leyeran en silencio? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| Comprensión | | | |
| 11 | <u>Antes</u> de la Lectura de un libro: ¿Les lee el título; les pregunta que saben del título o tema, les enseña a hacer predicciones? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 12 | ¿Responden y formulan los estudiantes preguntas literales que inician con <u>qué, quién, dónde?</u> | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |

| | | | |
|------------------------------|---|---|---------------------------------|
| 13 | Responden y formulan los estudiantes preguntas inferenciales que inician con <u>por qué, cómo?</u> | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 14 | ¿Enseña estrategia de comprensión?: (ejemplo: hacer resúmenes, encontrar la idea principal, identificar la estructura de la historia leída o sus personajes principales) | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| Escritura y Gramática | | | |
| 15 | ¿Los estudiantes escriben ¿palabras, oraciones o párrafos? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 16 | Los estudiantes hacen escritura creativa ¿textos escritos que expresan algún pensamiento, explicación o emoción? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 17 | ¿Hace el docente dictado de: a) palabras, b) oraciones, c) párrafos? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 18a | Gramática y ortografía, ¿los estudiantes hacen uso mayúscula, uso minúscula, uso punto final, uso plural etc.,? | <input type="checkbox"/> CE...1 <input type="checkbox"/> G/P...2 <input type="checkbox"/> I...3 | <input type="checkbox"/> No...0 |
| 18b | El docente trabaja el uso de mayúsculas, minúsculas, puntuación y otros? | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No...0 |
| Prácticas Generales | | | |
| 19 | ¿Llamó el docente, --por lo menos una vez-- a algún estudiante o algunos que no participaron? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 20 | ¿El docente revisó el trabajo de los estudiantes? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 21 | En términos generales, ¿llamó el docente a la mayoría de los estudiantes en el aula a participar (no sólo a los de la primera fila o a los mismos estudiantes en forma repetida)? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 22 | ¿Durante el transcurso de la clase, los estudiantes trabajan en grupos pequeños o parejas? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 23 | ¿Durante el transcurso de la clase, dio el docente trabajo en grupos a diferentes niveles? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 24 | ¿Durante el transcurso de la clase, dio el docente instrucciones específicas para que los estudiantes trabajaran de forma individual, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de aprendizaje? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 25 | ¿Fueron los estudiantes evaluados por calificaciones o puntos? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 26 | ¿Después de evaluar el contenido, decidió el docente asignar la tarea? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |
| 27 | ¿El docente apoyaba a estudiantes que mostraban dificultades trabajando aparte? | <input type="checkbox"/> SI | |
| | | <input type="checkbox"/> NO | |

| | | |
|----|--|--|
| 28 | ¿El docente utiliza el guion de clase y/o carta didáctica? | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| 29 | ¿Los estudiantes utilizan el libro de lenguaje y/o el cuaderno del trabajo? | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| 30 | ¿Los estudiantes utilizan materiales complementarios de lectura? (cuentos, revistas, etc.) | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| 31 | ¿Durante el transcurso de la clase estaban los estudiantes, haciendo lo que el docente les pidió? | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| 32 | Durante el transcurso de la clase, ¿más de la mitad de los estudiantes levantaron la mano voluntariamente o indicaron que querían contestar preguntas? | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| 33 | Si los estudiantes estaban leyendo, ¿estaba la mayoría con sus ojos puestos en el texto al leer de forma individual o en grupo? | <input type="checkbox"/> SI |
| | | <input type="checkbox"/> NO |
| | | <input type="checkbox"/> NO LEEN |
| 34 | Hay en el aula material expuesto alusivo a la materia de lenguaje | <input type="checkbox"/> rincón de lectura |
| | | <input type="checkbox"/> libros de historias infantiles a disposición de los estudiantes |
| | | <input type="checkbox"/> rótulos en las paredes con letras, sílabas, palabras, etc., |
| 35 | La disposición de los pupitres incluye a: | <input type="checkbox"/> Toda la clase en filas |
| | | <input type="checkbox"/> Grupos grandes (la clase dividida en mitades o tercios) |
| | | <input type="checkbox"/> Pequeños grupos (3 a 5 niños por grupo) |
| | | <input type="checkbox"/> Parejas |
| | | <input type="checkbox"/> Le brindó la respuesta correcta |
| 36 | En términos generales, si un estudiante respondió incorrectamente, el docente: (marque una) | <input type="checkbox"/> Regañó, menospreció o castigó al estudiante |
| | | <input type="checkbox"/> Le preguntó a otro estudiante |
| | | <input type="checkbox"/> Le pidió al estudiante intentar de nuevo |
| | | <input type="checkbox"/> Le dio una pista o le ayudó de otra manera |
| | | <input type="checkbox"/> Dio retroalimentación para corregir errores cometidos |

Anexo G. Resultados de la medición de precisión del entrevistador

Un total de 52 participantes fueron capacitados durante un taller de seis días celebrado del 4 al 10 de junio de 2018 en San Salvador. Durante el taller, los participantes se dividieron en función de sus cualificaciones y experiencia previa: 13 participantes fueron capacitados para la Observación del Aula, la Entrevista del Docente y la Encuesta de Conocimiento de Docente; 26 participantes fueron capacitados para administrar el EGRA; y 13 participantes fueron capacitados como supervisores. Los entrevistadores fueron capacitados para recolectar datos electrónicamente con tabletas usando Tangerine. El tercer día del taller, los participantes se sometieron a una Medición de Precisión del Entrevistador (AAM, por sus siglas en inglés). La AAM evaluó la capacidad de cada participante para puntuar con precisión los ítems de las secciones del EGRA en relación con un “estándar de oro”. Todos los participantes vieron un video de un niño mientras era evaluado con el instrumento EGRA. Cada participante usó una tableta para calificar al niño como si estuvieran realizando la evaluación. Los puntajes se compararon con un puntaje de estándar de oro, que previamente había sido completado por un capacitador maestro mientras puntuaba el mismo video. Todos los participantes que se capacitaron para ser entrevistadores y supervisores de EGRA participaron en la AAM, un total de 39 participantes.

Los resultados de la AAM se utilizaron para orientar la capacitación del entrevistador sobre ítems específicos dentro de la evaluación que tenían un acuerdo general bajo, e identificar a participantes que necesitaran apoyo adicional. El umbral convencional para la precisión del entrevistador es del 90% de acuerdo, y los participantes que no cumplieron con este estándar recibieron asistencia específica en áreas débiles. Los puntajes de la AAM final se usaron junto con otros criterios para asignar evaluadores a los equipos y para hacer el corte de participantes según fuera necesario. La AAM final se llevó a cabo con 39 participantes y tuvo un acuerdo global promedio con el estándar de oro del 94,3%. Los resultados más específicos se informan a continuación en el **Cuadro G-1**.

Cuadro G-1. Resultados de la Medición de la Precisión del Entrevistador: Promedios porcentuales y rangos de acuerdo por sección de EGRA

| Sección EGRA | Porcentaje promedio de acuerdo de los participantes (desviación estándar) | Acuerdo mínimo-máximo de pares de participantes | Total de entrevistadores que lograron 90% de acuerdo con el estándar de oro |
|----------------------|---|---|---|
| General | 94.3% (3.4%) | [85.3%, 98.3.0%] | 34 |
| Sonidos de letras | 85.6% (21.8%) | [6.0%, 99.0%] | 26 |
| Palabras simples | 90.1% (8.4%) | [50.0%, 98.0%] | 26 |
| Palabras sin sentido | 91.5% (8.6%) | [58.0%, 100.0%] | 31 |
| Lectura oral | 97.0% (3.1%) | [87.1%, 100.0%] | 38 |

| Sección EGRA | Porcentaje promedio de acuerdo de los participantes (desviación estándar) | Acuerdo mínimo-máximo de pares de participantes | Total de entrevistadores que lograron 90% de acuerdo con el estándar de oro |
|-----------------------------|--|--|--|
| Comprensión lectora | 91.8% (9.8%) | [80.0%, 100.0%] | 23 |
| Comprensión oral | 98.5% (5.3%) | [80.0%, 100.0%] | 36 |
| Cuestionario del Estudiante | 96.4% (4.3%) | [77.6%, 100.0%] | 35 |

n=39 participantes en la capacitación

Anexo H. Resultados de confiabilidad entre entrevistadores en campo

Durante la recopilación de datos a escala completa, los entrevistadores en el campo llevaron a cabo verificaciones de fiabilidad diarias entre ellos mismos. Para estos controles, dos entrevistadores evaluaron a un estudiante adicional y lo evaluaron solo con la Evaluación de Lectura Inicial (EGRA, por sus siglas en inglés). Al estudiante se le dio el EGRA de forma normal, con un entrevistador, mientras que otro entrevistador iba marcando en silencio las respuestas del estudiante a la vez en su propia tableta. Una vez que el estudiante fue despedido, los entrevistadores compararon sus respuestas marcadas y discutieron las discrepancias, sin poder cambiar sus respuestas originales. A continuación, se calificaron los pares de entrevistadores sobre qué tanto concordaban sus puntajes entre sí en la evaluación del EGRA. En total, se puntuaron 104 pares en la recopilación de datos, con un acuerdo promedio total del 97%. En el Cuadro H-1 se encuentran resultados más específicos.

Cuadro H-1. Confiabilidad entre entrevistadores: Porcentajes promedio y rangos de puntuación de los ítems de secciones de EGRA entre pares de entrevistadores. n=104 evaluaciones en pares

| Sección medida | Porcentaje promedio de acuerdo entre pares de entrevistadores (desviación estándar) | Acuerdo mínimo-máximo entre pares de entrevistadores | Total de pares de entrevistadores que lograron el 90% de acuerdo |
|----------------------|---|--|--|
| General | 96.8% (3.0%) | [87.1%, 100.0%] | 101 |
| Sonidos de letras | 96.9% (7.2%) | [33.0%, 100.0%] | 98 |
| Palabras simples | 96.8% (5.6%) | [60.0%, 100.0%] | 95 |
| Palabras sin sentido | 96.9% (4.0%) | [82.0%, 100.0%] | 98 |
| Lectura oral | 98.2% (3.3%) | [77.4%, 100.0%] | 102 |
| Comprensión lectora | 95.1% (10.2%) | [60.0%, 100.0%] | 83 |
| Comprensión oral | 96.5% (9.0%) | [60.0%, 100.0%] | 89 |

Anexo I. Metodología de muestreo, pesos muestrales y estimaciones de precisión

Este anexo analiza los detalles de la muestra, la población que debe representar y cómo la muestra es representativa de la población. También analiza las estimaciones de precisión para las principales variables de resultado, de las cuales se deriva el tamaño de la muestra.

Población de interés y marco muestral

La población de interés incluye todas las escuelas primarias del gobierno que tuvieron una matrícula de segundo grado de al menos seis estudiantes y una matrícula de tercer grado de al menos seis estudiantes, $n = 3,293$ escuelas. Más específicamente, la población de interés en todas las escuelas, todas las aulas/docentes de segundo y tercer grado y todos los estudiantes de segundo y tercer grado que asisten a estas 3,293 escuelas. Se utilizó el Censo Escolar 2017 como marco muestral, el cual fue amablemente provisto por el Ministerio de Educación a través de Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL).

El **Cuadro I-1** proporciona el número total de escuelas en el marco de la lista junto con el número total de escuelas excluidas por la razón dada. Finalmente, proporciona el número total de escuelas que conforman la población definida. El **Cuadro I-2** proporciona la población de escuelas por Plan El Salvador Seguro (PESS)/no PESS, así como la inscripción de segundo y tercer grado por sexo.

Cuadro I-1. Escuelas excluidas del marco de la lista antes del muestreo

| Razones de exclusión | Número de escuelas | Porcentaje |
|---|--------------------|--------------|
| Número total de escuelas en el marco muestral | 6,027 | |
| Razones de exclusión | | |
| Escuela privada | 880 | 14.6 |
| La escuela no cuenta con Primer Ciclo (1er-3er grado) | 513 | 8.51 |
| Inscripción de 2do y 3er grado = 0 | 16 | 0.27 |
| Inscripción de 2do grado = 0 | 62 | 1.03 |
| Inscripción de 3er grado = 0 | 72 | 1.19 |
| Inscripción de 2do y 3er grado < 6 | 580 | 9.62 |
| Inscripción 2do grado < 6 | 274 | 4.55 |
| Inscripción 3er grado < 6 | 337 | 5.59 |
| No excluidas [población definida] | 3,293 | 54.64 |

Cuadro I-2. Conteos de población de las escuelas por PESS/no PESS

| PESS | Población de escuelas estimada | Grado | Sexo | Población de estudiantes estimada |
|---------|--------------------------------|-------|-----------|-----------------------------------|
| No PESS | 1,714 | 2do | Masculino | 19,379 |
| | | | Femenino | 17,872 |
| | | 3er | Masculino | 19,276 |
| | | | Femenino | 17,958 |
| PESS | 1,579 | 2do | Masculino | 28,302 |
| | | | Femenino | 26,664 |
| | | 3er | Masculino | 28,220 |
| | | | Femenino | 26,406 |
| Total | 3,293 | | | 184,077 |

Metodología de la muestra

La metodología de la muestra fue para una muestra aleatoria de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes. Las escuelas fueron separadas por PESS/no PESS. Las escuelas fueron ordenadas por departamento, municipio y la inscripción combinada de segundo y tercer grado. Las escuelas se seleccionaron con probabilidad proporcional a la inscripción combinada de segundo y tercer grado. Se seleccionaron un total de 120 escuelas (60 PESS y 60 no PESS) y, para cada escuela seleccionada, se seleccionaron automáticamente dos escuelas de reemplazo.

Las escuelas de reemplazo fueron las que más parecido tenían con las escuelas originalmente seleccionadas según departamento, municipio e inscripción. Se reemplazó la escuela originalmente muestreada si dicha escuela no cumplía con los requisitos definidos por la población. Las escuelas de reemplazo también actuaron como escuelas suplementarias; es decir, si las escuelas seleccionadas originalmente tenían cuatro o menos estudiantes en cada grado, el equipo de evaluación recolectó todos los datos de las escuelas seleccionadas originalmente, y luego viajó a la primera escuela de reemplazo a recolectar datos de esa escuela.

Una vez que el equipo de evaluación llegó a la escuela, seleccionó al azar un aula de segundo grado y una de tercer. Dentro de cada una de las aulas seleccionadas de segundo y tercer grado, se seleccionaron ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres). En el **Cuadro I-3** se ve la metodología de muestra. El **Cuadro I-4** proporciona los recuentos finales de las evaluaciones completadas de la escuela, el aula y el estudiante.

**Cuadro I-3. Metodología de muestra para la evaluación de El Salvador 2018:
Muestra estratificada de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes**

| Etapa | Ítem muestreado (recuentos esperados) | Estratificación (número de estratos) | Probabilidad de selección |
|-------|--|---|---|
| 1 | Escuelas (120) | PESS/no PESS (2) | Proporcional a la matrícula de 2do y 3er grado |
| 2 | Aulas (240) | 2do grado/3er grado (2) | Igual |
| 3 | Estudiantes (1920) | Masculino/femenino (2) | Igual |

Cuadro I-4. Recuentos de muestra final de las evaluaciones, entrevistas y evaluaciones recopiladas para la encuesta de Lectura Temprana de El Salvador 2018

| PESS | Escuelas muestreadas | Recolección de información de la escuela | Directores entrevistados | Grado | Docentes entrevistados | Docentes evaluados | Aulas observadas | Sexo | Estudiantes evaluados |
|---------|----------------------|--|--------------------------|-----------------|------------------------|--------------------|------------------|-----------|-----------------------|
| No PESS | 62 | 62 | 62 | 2 ^{do} | 60 | 61 | 61 | Masculino | 236 |
| | | | | | | | | Femenino | 234 |
| | | | | 3 ^{er} | 55 | 58 | 0 | Masculino | 242 |
| | | | | | | | | Femenino | 235 |
| PESS | 63 | 61 | 62 | 2 ^{do} | 62 | 62 | 62 | Masculino | 233 |
| | | | | | | | | Femenino | 246 |
| | | | | 3 ^{er} | 60 | 58 | 0 | Masculino | 236 |
| | | | | | | | | Femenino | 243 |
| Total | 125 | 123 | 124 | Total | 237 | 239 | 123 | Total | 1905 |

Pesos muestrales

Todos los pesos muestrales se calcularon como el inverso de la probabilidad de selección en cada etapa de selección (escuela, aula y estudiante). Los pesos de las escuelas se adaptaron a las poblaciones conocidas de las escuelas por PESS/no PESS. El aula no se escaló a la población final ya que esa información no estaba disponible en los datos del censo escolar. Los pesos de los estudiantes de segundo y tercer grado fueron escalados a la población por PESS/no PESS y grado. No pudimos escalar a la población de niños y niñas porque el marco muestral no proporcionó la inscripción por sexo. El **Cuadro I-5** proporciona los totales ponderados y los totales de la muestra por PESS/no PESS y grado.

Cuadro I-5. Muestra ponderada (población estimada) y recuentos de muestra por cada etapa muestreada (escuela, aula y estudiante)

| Plan El Salvador Seguro | Muestra ponderada (población estimada) | | | | | Muestra | | | | |
|-------------------------|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Escuela | Aula | | Estudiantes | | Escuela | Aula | | Estudiantes | |
| | | 2 ^{do} | 3 ^{er} | 2 ^{do} | 3 ^{er} | | 2 ^{do} | 3 ^{er} | 2 ^{do} | 3 ^{er} |
| No PESS | 1,714 | 1,861 | 1,865 | 37,251 | 37,234 | 62 | 62 | 62 | 470 | 477 |
| PESS | 1,579 | 2,292 | 2,246 | 54,966 | 54,626 | 63 | 63 | 63 | 479 | 479 |
| Total | 3,293 | 4,153 | 4,111 | 92,217 | 91,860 | 125 | 125 | 125 | 949 | 956 |

Estimaciones de precisión

Los cálculos de tamaño de muestra de segundo y tercer grado se obtuvieron usando la fluidez de lectura oral y teniendo una banda de confianza deseada del 95% de ± 4.0 palabras por minuto por grado y PESS/no PESS. Con una desviación estándar predicha (DE) de 35.0 y una correlación intra-aula (CIA) de 0.125; el tamaño de la muestra escolar se estimó en 60 escuelas PESS y 60 no PESS. Para cada escuela muestreada, se tomó una muestra de ocho estudiantes en cada segundo grado y en cada tercer grado. Los **Cuadros I-6** y **I-7** proporcionan las estimaciones de los datos reales.

Tres de cuatro grupos (segundo grado no PESS, tercer grado no PESS y tercer grado PESS) alcanzaron la estimación de precisión deseada de ± 4.0 o menos. El segundo grado PESS cayó ligeramente por encima de la precisión deseada de la fluidez media y tenía una banda de confianza de $\pm 4,2$ ppm. Esto es sorprendente porque, por lo general, el grado más alto tiene una estimación de precisión mayor. La causa de esta precisión ligeramente mayor se debe a la desviación estándar combinada más alta (37,8 ppm) que se predijo en 35 ppm, así como a una mayor CIA (0,206) que la CIA predicha de 0,125.

Cuadro I-6. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en segundo grado

| Indicador PESS | n | Rango (ppm) | Media (ppm) | 95% Banda IC (ppm) | DE (ppm) | CIA | EDD |
|----------------|-----|-------------|-------------|--------------------|----------|-------|-----|
| No PESS | 470 | [0,153] | 48 | ±3.1 | 31.3 | 0.179 | 1.4 |
| PESS | 479 | [0,177] | 59.2 | ±4.2 | 37.8 | 0.203 | 2.2 |
| Total | 949 | [0,177] | 54.6 | ±2.8 | 35.7 | 0.206 | 2 |

ppm: palabras por minuto; DE: desviación estándar; CIA: correlación intra-aula; EDD: efecto de diseño

Cuadro I-7. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en tercer grado

| Indicador PESS | n | Rango (ppm) | Media (ppm) | 95% Banda CI (ppm) | DE (ppm) | CIA | EED |
|----------------|-----|-------------|-------------|--------------------|----------|-------|-----|
| No PESS | 477 | [0,219] | 73.2 | ±3.9 | 36.9 | 0.156 | 1.5 |
| PESS | 479 | [0,169] | 83.8 | ±3.6 | 35.7 | 0.108 | 1.6 |
| Total | 956 | [0,219] | 79.5 | ±2.6 | 36.6 | 0.146 | 1.6 |

ppm: palabras por minuto; DE: desviación estándar; CIA: correlación intra-aula; EED: efecto de diseño

Anexo J. Índice de Proxy para el Estatus Socioeconómico

Se les preguntó a los estudiantes sobre los artículos que tienen en sus casas, lo que utilizan para cocinar y el agua potable. Los 17 elementos se enumeran a continuación en el **Cuadro J-1**. Los estudiantes tuvieron las opciones de responder “sí”, “no” o “No sabe/no responde” a cualquiera de las preguntas. Los pocos estudiantes que dijeron que no sabían o no respondieron a la pregunta fueron tratados como ausentes a los efectos de crear este índice. Todos los ítems se combinaron utilizando un análisis de componentes principales para obtener los coeficientes de carga de los factores para cada ítem. Este análisis de componente principal produjo un Rho de 0.19. Consulte el **Cuadro J-1** para obtener más detalles sobre este análisis.

Cuadro J-1. Artículos del hogar y respuestas de los estudiantes de segundo y tercer grado con coeficientes de factores de componentes principales

| Artículos del hogar | Número total de ausencias o “No respuesta” | % ausencias o “No respuesta” | % de repuesta “Si” | Coefficientes de factores |
|--|--|------------------------------|--------------------|---------------------------|
| La comida se cocina con gas | 6 | .3% | 79.0% | 0.388069 |
| Se usa el inodoro en casa | 0 | 0% | 75.3% | 0.320488 |
| Televisor | 0 | 0% | 90.1% | 0.296078 |
| Computadora | 0 | 0% | 24.6% | 0.238141 |
| Pila y lavadero | 0 | 0% | 92.7% | 0.235422 |
| Electricidad | 0 | 0% | 94.1% | 0.232881 |
| Carro | 0 | 0% | 27.3% | 0.225971 |
| En casa se compra agua embotellada para tomar | 6 | .3% | 21.5% | 0.189421 |
| Bicicleta | 0 | 0% | 66.5% | 0.189211 |
| Radio | 0 | 0% | 64.0% | 0.188103 |
| Teléfono | 0 | 0% | 87.8% | 0.181379 |
| Libros | 6 | .3% | 73.5% | 0.127709 |
| Moto | 0 | 0% | 21.3% | 0.094948 |
| El agua que toman en casa viene de un chorro comunitario | 6 | .3% | 5.3% | -0.13485 |
| El agua que toman en casa viene de un río, arroyo o lago | 6 | .3% | 5.1% | -0.154 |
| Se usa letrina en casa | 0 | 0% | 27.0% | -0.26528 |

| Artículos del hogar | Número total de ausencias o "No respuesta" | % ausencias o "No respuesta" | % de repuesta "Sí" | Coefficientes de factores |
|------------------------------|--|------------------------------|--------------------|---------------------------|
| La comida se cocina con leña | 6 | .3% | 18.6% | -0.40501 |

Ecuación de índice de riqueza para estudiantes de segundo y tercer grado:

Usando estos coeficientes de carga de factores presentados en el **Cuadro J-1**, se produjo un índice de riqueza para todos los estudiantes que respondieron "sí" o "no" para todos los ítems, que fue el 99.2% de la muestra. La ecuación final se puede encontrar a continuación, donde las variables mencionadas tienen un valor de uno si el estudiante respondió "sí", y cero si respondió "no".

$$\begin{aligned} \text{Índicederiqueza} = & -.4050107385682528 * \text{leña} + .3880688313682295 * \text{gas} + \\ & .154004446305153 * \text{río} + .1894205392149259 * \text{agua embotellada} + \\ & .1348451050651797 * \text{chorro comunitario} + .127709405391807 * \text{libros} + \\ & .2960782153733698 * \text{Televisor} + .1881026365960108 * \text{radio} + \\ & .3204882567366816 * \text{inodoro} + -.2652831109400528 * \text{letrina} + .2354219544079763 * \text{pila} \\ & \text{y lavadero} + .2328809019153815 * \text{electricidad} + .2381413935050814 * \text{computadora} + \\ & .2259713748604405 * \text{carro} + .0949482861557914 * \text{moto} + .1892111023590809 * \text{bicicleta} \\ & + .1813788876936451 * \text{teléfono} \end{aligned}$$

Anexo K. Derivación de la expectativa apropiada del docente sobre la habilidad del estudiante

A los profesores de segundo y tercer grado se les hicieron 11 preguntas sobre cuándo creen que los estudiantes deberían poder realizar diversas tareas académicas. Las respuestas de los docentes fueron recodificadas a 1 = "Expectativa apropiada" (= 1) y 0 = "Expectativa inapropiada," como se ve en el **Cuadro K-2**. Las respuestas recodificadas se sumaron para proporcionar a los docentes una puntuación total de las expectativas adecuadas de los estudiantes. El rango de puntuación posible estaba entre 0-11. Con base en sus puntajes, los docentes fueron categorizados como: nivel apropiado de expectativa del estudiante razonablemente bajo (puntaje: 0-6), medio (puntaje = 7-8), o alto (puntaje = 9-11). El **Cuadro K-1** proporciona el puntaje general de los docentes, el porcentaje y la calificación final de la categoría.

Cuadro K-1. Puntaje de la expectativa de los docentes y la calificación final en la que cayeron

| Categoría del puntaje | Puntaje de expectativa apropiada | Recuentos (docentes) | Porcentaje (docentes) | Porcentaje en cada categoría (docentes) |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|---|
| Bajo | 2 | 2 | 0.89 | 28.30% |
| | 3 | 6 | 2.04 | |
| | 4 | 10 | 4.3 | |
| | 5 | 19 | 7.91 | |
| | 6 | 31 | 13.2 | |
| Medio | 7 | 55 | 22.52 | 43.7% |
| | 8 | 49 | 21.13 | |
| Alto | 9 | 39 | 15.76 | 28% |
| | 10 | 25 | 11.39 | |
| | 11 | 3 | 0.87 | |

Cuadro K-2. Once preguntas sobre las expectativas del docente acerca de los logros del estudiante y la codificación de expectativa "apropiada" o "inapropiada"

| Variable/ Valores | Opciones de respuesta | Recuentos | Porcentaje | Recodificado: Apropiada/ inapropiada |
|---|-----------------------------|-----------|------------|--|
| 34. ¿En su opinión, en qué grado los/las estudiantes necesitan saber cómo escribir su nombre? | | | | |
| 1 | + Antes de 1er grado | 87 | 38.5 | Apropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 104 | 46.02 | Apropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 30 | 13.27 | Inapropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 5 | 2.21 | Inapropiada |
| 35. En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo leer una oración? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 15 | 6.64 | Apropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 136 | 60.18 | Apropiada |
| 3 | + Al final del 1er grado | 63 | 27.88 | Apropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 10 | 4.42 | Inapropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 2 | 0.88 | Inapropiada |
| 36. En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo escribir un ensayo persuasivo? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 8 | 3.54 | Inapropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 21 | 9.29 | Inapropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 48 | 21.24 | Inapropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 39 | 17.26 | Inapropiada |
| 5 | + Entre 3ro y 4to grado | 71 | 31.42 | Apropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 39 | 17.26 | Apropiada |
| 37. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto que ellos mismos leen y que está a su nivel? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 10 | 4.42 | Inapropiada |

| Variable/ Valores | Opciones de respuesta | Recuentos | Porcentaje | Recodificado: Apropiada/ inapropiada |
|--|-----------------------------|-----------|------------|--|
| 2 | En medio del 1er grado | 57 | 25.22 | Apropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 63 | 27.88 | Apropiada |
| 4 | + Al final del 2do grado | 50 | 22.12 | Apropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 38 | 16.81 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 8 | 3.54 | Inapropiada |
| 38. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel que el/la docente les lee? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 37 | 16.37 | Apropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 65 | 28.76 | Apropiada |
| 3 | + Al final del 1er grado | 51 | 22.57 | Inapropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 32 | 14.16 | Inapropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 32 | 14.16 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 9 | 3.98 | Inapropiada |
| 39. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 29 | 12.83 | Apropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 46 | 20.35 | Apropiada |
| 3 | + Al final del 1er grado | 35 | 15.49 | Apropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 29 | 12.83 | Inapropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 49 | 21.68 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 38 | 16.81 | Inapropiada |
| 40. En su opinión, ¿en qué grado adquieren los/las estudiantes la habilidad del conocimiento fonético (comprender que las palabras están compuestas de sonidos orales)? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 51 | 22.57 | Apropiada |

| Variable/ Valores | Opciones de respuesta | Recuentos | Porcentaje | Recodificado: Apropiada/ inapropiada |
|--|-----------------------------|-----------|------------|--|
| 2 | En medio del 1er grado | 77 | 34.07 | Apropiada |
| 3 | + Al final del 1er grado | 59 | 26.11 | Apropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 20 | 8.85 | Inapropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 13 | 5.75 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 6 | 2.65 | Inapropiada |
| 41. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comparar y contrastar dos textos informativos? | | | | |
| 1 | + Antes de 1er grado | 5 | 2.21 | Inapropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 23 | 10.18 | Inapropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 34 | 15.04 | Inapropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 44 | 19.47 | Apropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 91 | 40.27 | Apropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 29 | 12.83 | Apropiada |
| 42. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 10 | 4.42 | Inapropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 28 | 12.39 | Inapropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 54 | 23.89 | Apropiada |
| 4 | + Al final del 2do grado | 58 | 25.66 | Apropiada |
| 5 | Entre 3ro y 4to grado | 63 | 27.88 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 13 | 5.75 | Inapropiada |
| 43. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes identifican las partes de una oración? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 1 | .44 | Inapropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 32 | 14.16 | Apropiada |

| Variable/ Valores | Opciones de respuesta | Recuentos | Porcentaje | Recodificado: Apropiada/ inapropiada |
|---|-----------------------------|-----------|------------|--|
| 3 | + Al final del 1er grado | 45 | 19.91 | Apropiada |
| 4 | Al final del 2do grado | 83 | 36.73 | Apropiada |
| 5 | Entre 3er y 4to grado | 62 | 27.43 | Inapropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 3 | 1.33 | Inapropiada |
| 44. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras)? | | | | |
| 1 | Antes de 1er grado | 4 | 1.77 | Inapropiada |
| 2 | En medio del 1er grado | 16 | 7.8 | Inapropiada |
| 3 | Al final del 1er grado | 28 | 12.39 | Apropiada |
| 4 | + Al final del 2do grado | 28 | 12.39 | Apropiada |
| 5 | Entre 3er y 4to grado | 85 | 37.61 | Apropiada |
| 6 | Entre 5to y 6to grado | 65 | 28.76 | Inapropiada |

Anexo L. Estándares establecidos por IDEL

El **Cuadro L-1** y el **Cuadro L-2** presentan los estándares establecidos por IDEL para evaluar dominio de habilidades lectoras correspondientes a segundo y tercer grado. Estos estándares son propios para estudiantes hispanoparlantes de Estados Unidos.⁵

Cuadro L-1. Segundo Grado

| | Nivel | Inicio del año escolar (Mes 1-3) | Mediados del año escolar (Mes 4-6) | Final del año escolar (Mes 7-10) |
|--|--------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Fluidez en leer palabras sin sentido (palabras sin sentido correctas por minuto) | | RANGOS | | |
| | En riesgo | 0-69 | NO SE EVALÚA ESTA DESTREZA EN ESTOS DOS PERÍODOS DEL AÑO | |
| | Algún riesgo | 70-89 | | |
| | Bajo riesgo | 90 y más | | |
| Fluidez lectora (palabras correctas por minuto) | | RANGOS | | |
| | En riesgo | 0-24 | 0-39 | 0-49 |
| | Algún riesgo | 25-34 | 40-49 | 50-64 |
| | Bajo riesgo | 35 y más | 50 y más | 65 y más |

Cuadro L-2. Tercer Grado

| | Nivel | Inicio del año escolar (Mes 1-3) | Mediados del año escolar (Mes 4-6) | Final del año escolar (Mes 7-10) |
|---|--------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Fluidez lectora (palabras correctas por minuto) | | RANGOS | | |
| | En riesgo | 0-49 | 0-59 | 0-64 |
| | Algún riesgo | 50-64 | 60-69 | 65-84 |
| | Bajo riesgo | 60 y más | 70 y más | 85 y más |

⁵ University of Oregon Center. (n.d.). UO DIBELS® Data System. Retrieved October 12, 2018, from <https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/#3grade2>

Anexo M. Report Highlights in English

Study Design and Objectives

The El Salvador Early Grade Reading Assessment (EGRA) was conducted by RTI International at the request of the U.S. Agency for International Development (USAID) and Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL) in late June and early July 2018 (toward the end of the El Salvador school year, which runs from January to October). The objective of the study was to provide the Ministry of Education, Science and Technology and the Government of El Salvador (GOES) with information on the reading performance of public school students in second and third grades. The sample of 125 schools and 1,905 students was designed to represent government schools at the national level with a minimum enrollment of six students in each of the second and third grades (N=3,293) and all of the second and third grade students in these grades (N=184,077).ⁱ EGRA is an individually administered oral assessment of foundational reading skills; in Spanish, the skills tested include letter sound identification, familiar word reading, and oral reading fluency, among others. Survey implementation followed the guidance in USAID's EGRA Toolkit.ⁱⁱ Complete information on the instrument design, sampling procedures, and copies of the instrument can be found in the full report.

Context

El Salvador is a lower-middle-income country with one of the highest murder rates in the worldⁱⁱⁱ; in 2017 there were 60 homicides per 100,000 residents, a rate more than 10 times that of the United States.^{iv} This violence has a disproportionate impact on the young: The murder rate among 15 to 29 year-olds is more than 1.5 times that of the adult population.^v The links between migration, violence, underemployment, and low levels of education are clear: Nearly 70% of migrants surveyed on their travel through Mexico reported having primary education or less, with 1 in 5 reporting no formal education.^{vi} In El Salvador, half of the population with no formal education is unemployed, and 42% of young people have seriously considered leaving the country.^{vii}

Closing early learning deficits in contexts like El Salvador is critical to improving economic development. According to a World Bank review of the causes of dropout in Central America, skills gaps that are not corrected through additional support and remediation compound over time. Students with weak foundational skills are more likely to struggle and become disinterested as content becomes more complex.^{viii} As students age, they also face rising direct and opportunity costs and increased risk of teenage pregnancy and violence. Together these factors are associated with higher levels of grade repetition and school dropout. Analyzing El Salvador household survey data, the same report indicated that 40% of youth who had left school cited lack of interest while 25% reported economic causes as the main reasons for dropping out of school.^{ix} Among girls, personal reasons, including pregnancy and caring for younger siblings, are the highest reported cause at 32%.

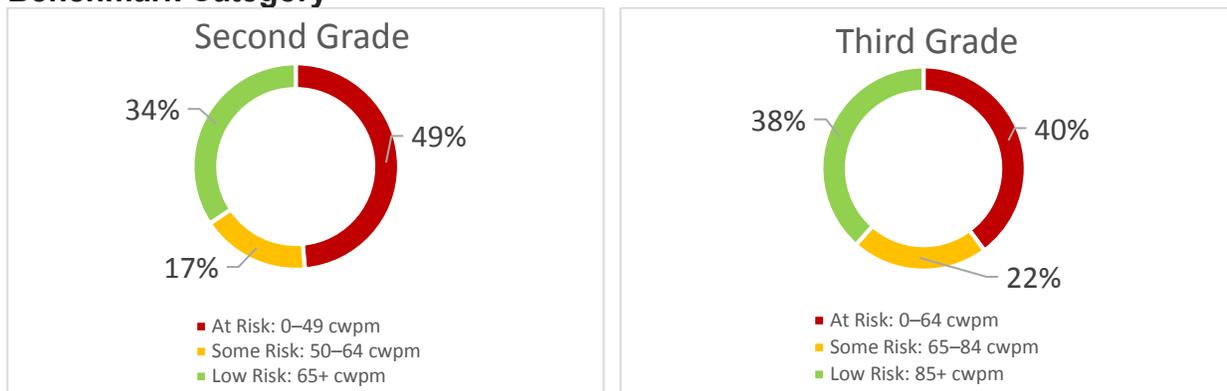
Results

As this is the first time the GOES has conducted an EGRA, there were no local standards against which student reading skills could be compared. Instead, as has been

done in other studies, the evaluation team turned to internationally available benchmarks; in this case the US-based *Indicadores Dinámicos de Exito en la Lectura (IDEL)*,^x developed for students whose first or home language is Spanish. The timing of the assessment meant that students were in month 7 of the 10-month school year, corresponding to the “End of Year” timeframe in the IDEL benchmarks.

The average oral reading fluency rate for second graders was 51 correct words per minute (cwpm) and 75 cwpm for third graders; corresponding IDEL targets are 65 cwpm for second grade and 85 cwpm for third grade (see **Annex L**). Applying the IDEL benchmark categories^{xi} to the results for El Salvador, we find that 49% of second graders and 40% of third graders are reading at or below a rate of one correct word per second. Students performing at this level for oral reading fluency are identified as “At Risk” for developing later reading difficulties, and potentially school failure. This means that additional remediation steps, such as intensive instruction and frequent progress monitoring, are needed to increase the chances that these students catch up with their peers. As noted above, early skills gaps are associated with higher levels of grade repetition and in contexts like El Salvador, where primary completion is not universal, school dropout. **Figure M-1** shows the percentage of students in each benchmark category, by grade.

Figure M-1: Percentage of second and third grade students in each IDEL Benchmark Category



Low oral reading fluency results were associated with poor letter naming (on average second and third graders named fewer than nine correct letter sounds in one minute) and decoding skills. After reading the passage aloud, students were asked 5 questions, including 1 inference question. Students struggled to extract deeper meaning from the reading passage, with the question requiring inference resulting in the highest share of incorrect responses. On nearly every component of the assessment, boys, students in rural schools, students from lower-income groups, and students with some form of self-reported disability all scored lower than their more advantaged peers. Income disparities were especially noteworthy: Students in the lowest income group were more than three times as likely to score zero on the oral reading fluency passage relative to students in the highest income group (20% versus 6%).

On the same day the students were tested, a second grade classroom teacher in each school was observed giving the language/reading lesson. These observations were then compared to answers teachers provided via an interview regarding their background and perceptions of their teaching. Teachers were generally able to identify research-based practices for teaching foundational skills in reading, including phonological awareness (the ability to identify and manipulate sounds in language) and ensuring students have adequate time to practice reading. Teacher practice in the classroom, however, did not consistently follow the research-based practices that teachers themselves espoused as most effective. As examples, while both differentiated instruction and small group work were recognized as important, these methods were not frequently observed. The majority of teachers interviewed indicated a need for additional training.

In terms of other factors related to outcomes, teaching and learning materials, and in particular textbooks and supplementary reading materials, were characterized by both school directors and teachers as being insufficient in quantity though reasonable in quality. Roughly 2 out of every 5 students reported receiving help at home when they ask for it. Violence-related issues were also associated with lower outcomes. Nearly a third of students reported feeling unsafe on their way to and from school, while nearly 1 in 5 students reported feeling unsafe at school.

Based on these findings, the following are recommendations outlined in the full report for how best to support the improvement of teaching and learning in El Salvador:

- Establish El Salvador-specific standards and benchmarks for early reading and math skills to allow for ongoing monitoring and measurement against country-specific indicators and goals;
- Provide ongoing professional development and coaching for teachers, including opportunities to implement evidence-based instructional practices following model lesson plans;
- Increase time for student opportunities to write and read aloud—individually, in pairs and in small groups;
- Expand linkages to families to increase household support for homework and reading; and
- Increase the supply and quality of student books and texts, especially supplementary readers to complement textbooks.

ⁱ The small sample size was not intended to permit comparisons at the subnational level. For additional details on the sampling frame, please see **Annex I** in the full report.

ⁱⁱ RTI International, (2016). Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit, Second Edition, March 2018. Washington, DC: U.S. Agency for International Development. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M4TN.pdf

ⁱⁱⁱ International Crisis Group, (2018). Life Under Gang Rule, El Salvador. Denmark: Clausen Grafisk. <https://www.crisisgroup.org/latin-america-caribbean/central-america/el-salvador/life-under-gang-rule-el-salvador>

^{iv} Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2018). Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018. ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué? El Salvador. http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/library/informe-sobre-desarrollo-humano-el-salvador-2018-isoy-joven---y-.html

^v International Crisis Group, (2017). El Salvador's Politics of Perpetual Violence: Latin America Report N°64. <https://www.crisisgroup.org/latin-america-caribbean/central-america/el-salvador/64-el-salvadors-politics-perpetual-violence>

^{vi} Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes, (2018). El Estado indolente: recuento de la violencia en las rutas migratorias y perfiles de movilidad en México, Informe 2017. Impresos Mercurio, S.A. de C.V.: Sinaloa, Mexico. https://drive.google.com/file/d/1fiSF_oZRYh98Fa5I9_wCsTFsNZlV5xri/view

^{vii} Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, (2018). Informe de coyuntura social 2017-2018, Octubre de 2018. <http://fusades.org/lo-ultimo/noticias/informe-de-coyuntura-social-2017-2018>

^{viii} World Bank Group, (2016). Policy Research Working Paper 7561: School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. <http://documents.worldbank.org/curated/en/308171468198232128/pdf/WPS7561.pdf>

^{ix} World Bank Group, (2016). Policy Research Working Paper 7561: School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. <http://documents.worldbank.org/curated/en/308171468198232128/pdf/WPS7561.pdf>

^x Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL). <https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel>

^{xi} IDEL Benchmark Goals. <https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/>